

La importancia de la competencia sociocultural: propuesta de actividades para su desarrollo en alumnos portugueses del 3.º ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria

Ana Margarida Afonso Gonçalves

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Outubro, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia e do Professor Auxiliar Convidado Doutor Alberto Madrona Fernández.

Dedicatoria personal

A mis padres.

GRACIAS

A mi orientador Profesor Doutor Alberto Madrona Fernández por sus consejos, sus palabras de motivación, su disponibilidad y paciencia.

A la profesora Victoria Pérez por su disponibilidad y por lo tanto que he aprendido en sus clases.

A la Dirección Pedagógica del Instituto de Ciências Educativas por la amabilidad en dejarme realizar las prácticas en mi lugar de trabajo.

A mis padres por la educación y cariño que me han dado y por los valores humanos que me han inculcado.

A mi hermano por el apoyo que ha dado a mis padres, ayudándome en los momentos familiares más difíciles.

A mi padrino y resto de su familia por las numerosas veces que acompañaron a mis padres al hospital para que yo no faltara al trabajo ni a la universidad.

A mis queridas amigas de los buenos y malos momentos: Cátia, Vânia, Liliana y Sofia por sus palabras de incentivo y por su comprensión en mis momentos de ausencia.

A mi amiga Dora por su gran amistad y por impulsarme a realizar este proyecto.

A mis compañeras del máster y eternas amigas: Carla, Luiza y Diana por su incommensurable amistad, su espíritu de ayuda y compañerismo.

A mis amigas catalanas: Sonia Pousa, Mireia Fernández, Sonia Perucha y Tamara Ríos por enseñarme con tanto cariño su cultura y sus costumbres. Gracias sobre todo a Pou que siempre me ha ayudado a perfeccionar mi español.

A mis alumnos de todos estos años en Portugal y España por enseñarme sus culturas y enfrentarme a diferentes formas de ser y actuar en el mundo. Gracias igualmente por vuestras caritas sonrientes y traviesas que cada día me alimentan el alma.

**LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL: PROPUESTA DE
ACTIVIDADES PARA SU DESARROLLO EN ALUMNOS PORTUGUESES DEL 3.º CICLO DE
ENSEÑANZA BÁSICA Y ENSEÑANZA SECUNDARIA**

ANA MARGARIDA AFONSO GONÇALVES

[RESUMEN]

Este estudio pretende valorar la competencia sociocultural, presentando un abanico de actividades para desarrollarla en clase con nuestros alumnos. Asimismo se mostrará cómo un profesor puede y debe ser un mediador en la transmisión y adquisición de contenidos socioculturales. Para ello, en el primer capítulo se da la definición del término *cultura*, analizando la importancia de su integración en las clases de lengua y presentando la evolución del estudio de contenidos socioculturales en la didáctica de idiomas. Se analizará igualmente la relevancia dada hoy en día a los contenidos socioculturales en los documentos oficiales, el Marco Común Europeo de Referencia, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Programa de Español del Ministerio de Educación Portugués. A continuación, definimos el concepto de interculturalidad e incidimos en el papel del profesor en la eliminación de estereotipos, prejuicios y malentendidos, en el descubrimiento de uno mismo y en la tolerancia por los demás, resaltando también la importancia de la intraculturalidad en las clases de lengua materna y terminando el capítulo con algunos aspectos socioculturales españoles, indispensables para la formación de un alumno de español. En un segundo capítulo, se presenta el Instituto de Ciências Educativas – institución privada en la que se realizó la Práctica Supervisionada de Español - , y se procede igualmente a la caracterización de los grupos. Finalmente, se presentan algunas de las actividades más significativas para el tema de estudio y su respectiva reflexión.

PALABRAS-CLAVE: INTERCULTURALIDAD, CULTURA, SOCIOCULTURAL, ACTIVIDADES

[ABSTRACT]

This study aims to acknowledge the relevance of the socio-cultural competence by presenting a range of activities to develop it in the classroom. It will also demonstrate the teacher's role as a facilitator in the process of transmitting and acquiring socio-cultural content. Thus, the first chapter will begin by defining the term culture, and it will then examine the importance of integrating culture in the foreign language classroom. It will also illustrate as the socio-cultural content has been treated by the different language teaching approaches. Furthermore, it will be discussed how the socio-cultural content has been highlighted in official documents such as the Common European Framework of Reference for Languages, the Curriculum Plan of the Cervantes Institute and the Spanish syllabus. Soon after, a definition of *interculture* will be provided as well as a reflection on the teacher's role as the one who can eradicate stereotypes, prejudices and misunderstandings in the process of self-discovery and tolerance towards others. The importance of interculture in the mother tongue classes will also be highlighted. This chapter ends with some references to some Spanish socio-cultural features, considered to be essential in the education of a student of the Spanish language. In the second chapter, we will introduce the Instituto de Ciências Educativas – a private school in Ramada where the Internship took place – and we will describe the groups' features. Finally, we will present some of the most significant activities concerning this theme that were performed in class – and the corresponding reflection on it.

KEYWORDS: INTERCULTURE, CULTURE, SOCIO-CULTURAL, ACTIVITIES

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1: La complejidad del término <i>Cultura</i>	3
1. 1. Definición de <i>Cultura</i>	3
1. 2. Tipos de <i>Cultura</i>	4
1. 3. La evolución del estudio de contenidos socioculturales en la didáctica de idiomas	5
Capítulo 2: El componente sociocultural en los documentos curriculares.....	7
2. 1. El Marco Común Europeo de Referencia	7
2. 2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes	9
2. 3. El Programa de Español del Ministerio de Educación portugués... ..	10
2. 4. El Programa de Portugués Lengua Materna	12
Capítulo 3: La Competencia Intercultural.....	14
3. 1. Aclaraciones sobre el término	14
3. 2. Estereotipos, prejuicios y malentendidos	16
3. 3. El papel del profesor y la mediación	17
Capítulo 4: La intraculturalidad y la adquisición de contenidos socioculturales en la clase de Portugués Lengua Materna	20
Capítulo 5: La adquisición de contenidos socioculturales en la clase de ELE: Algunos ejemplos	22
Capítulo 6: Pequeño recorrido por el Instituto de Ciências Educativas	25
6. 1. Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia intercultural	26
6. 2. La alimentación	27
6. 3. Las relaciones Interpersonales	35

6. 4. La kinésica	44
Conclusión.....	46
Referencias bibliográficas	47
Referencias electrónicas	48
Anexos	I
Anexo 1 – Plantilla del Día de la Hispanidad	II
Anexo 2 – Día de la Hispanidad	III
Anexo 3 – Plantilla de las actividades sobre la alimentación.....	IV
Anexo 4 – Diálogo en el restaurante	VI
Anexo 5 – Diálogo en el restaurante (soluciones)	VII
Anexo 6 – Costumbres diferentes en España y México	VIII
Anexo 7 – ¡Receta de Gazpacho!.....	IX
Anexo 8 – Plantilla película “A Residência Espanhola”	XI
Anexo 9 – Ficha de comprensión de la película “A Residência Espanhola” ..	XIII
Anexo 10 – Plantilla anuncio	XVII
Anexo 11 – Actividad anuncio	XVIII
Anexo 12 - Plantilla actividades sobre “Comunicación no verbal”	XIX
Anexo 13 - Actividades sobre “Comunicación no verbal”	XXII
Anexo 14 – Ficha “¡Ojo con los gestos!”	XXIV
Anexo 15 – Juego del ahorcado	XXV

LISTA DE ABREVIATURAS

MCER – Marco Común Europeo de Referencia

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

ELE – Español Lengua Extranjera

LM – Lengua Materna

LE – Lengua Extranjera

PLE – Portugués Lengua Extranjera

INTRODUCCIÓN

“Los hablantes nativos de una lengua pueden ser benevolentes con un error lingüístico subsanándolo, sin embargo, esa benevolencia es muy difícil con un error sociocultural”

Miquel (2004:527)

La enseñanza de un idioma requiere por parte de los profesores una enorme responsabilidad, por lo que ya no basta solo con preocuparse por la competencia lingüística de los alumnos, sino por una competencia comunicativa basada en la unidad del discurso donde se incluyen las competencias lingüística, discursiva, estratégica y sociocultural. Es en esta línea de pensamiento que, como hemos visto en la cita, Miquel (2004:527) refiere que los errores socioculturales no se perdonan y añade que “se tiende a juzgar, en muchas ocasiones, con mucha severidad, a la persona que ha sido inadecuada e, incluso, a todos sus compatriotas: de un error pasamos a juzgar a todo un país”. El conocimiento del *otro* y de su cultura pasan a ser fundamentales para evitar los desagradables choques culturales. Afortunadamente, en nuestros días “el margen de extrañeza ante *lo otro* disminuye, porque parte de esa otredad se nos acerca culturalmente” – Martinell (2006, cit. en Soler-Espiauba, 2009:819). A raíz de esta preocupación, la perspectiva didáctica ha cambiado mucho a lo largo de las últimas décadas, dejando de centrarse solamente en los contenidos lingüísticos, para dar más relieve a un aprendizaje intra e intercultural. Se debe apostar por fomentar, en un primer momento, el conocimiento de nuestra diversidad cultural (intraculturalidad), para posteriormente estudiar elementos socioculturales y valores que complementan el aprendizaje de un idioma extranjero (interculturalidad).

Durante la Práctica de Enseñanza Supervisionada (PES), hemos pretendido identificar a la figura del profesor como elemento esencial en la adquisición de contenidos socioculturales de la lengua estudiada. Partiendo de la idea de que el docente no debe poseer solamente el saber teórico, sino también el práctico para poder pasar correctamente el “ADN” de la lengua que pretende enseñar, hemos recurrido a nuestra experiencia personal como profesoras de portugués (PLE) en

España durante dos años. Así, nosotras mismas hemos sido durante este año de prácticas, al igual que en los anteriores, *testigos sociales y culturales* para nuestros alumnos. Tal como refiere Hediger (1998:337), “Importante es que nosotros mismos hayamos visitado el lugar para poder transmitir una imagen correcta. Traspasar una vivencia propia es mucho más eficaz por su labor personal”. Gracias a nuestra experiencia en España, creo que hemos tenido más facilidad en comprobar la veracidad de lo que enseñábamos en clase y para motivar a nuestros alumnos con anécdotas y relatos personales del *modus vivendi* de los españoles. Como incesantes aprendices de la lengua y sociedad españolas, seguimos intentando romper con cualquier visión estereotipada que los alumnos puedan haber creado respecto a temas como la alimentación, el tiempo y los horarios, las relaciones interpersonales, la kinésica y la proxémica. Para conseguirlo hemos utilizado materiales auténticos, tales como películas, publicidades, recetas, entre otros.

Al contrario de lo que los más conservadores puedan pensar, en nuestra opinión, el contacto con otras culturas no borra nuestra identidad. Una persona no contamina su cultura por el hecho de haber contactado con otras. Lo único que sucede es un enriquecimiento, una suma, una visión más amplia del mundo. Además, es difícil que a lo largo de su vida un individuo de nuestras sociedades occidentales solo contacte con una única cultura. La riqueza y la diversidad culturales que cada uno de nosotros transporta en su ADN nos hacen respirar cultura y sembrarla en otros sujetos, al igual que sucede con el proceso de polinización entre las flores y las abejas, recurriendo a analogías, por supuesto.

CAPÍTULO 1 – LA COMPLEJIDAD DEL TÉRMINO CULTURA

1.1. DEFINICIÓN DE CULTURA

Definir el término cultura es una tarea compleja, sin que hasta el momento se haya llegado a una definición común por parte de los estudiosos. Citamos a continuación algunos fragmentos de opiniones que en conjunto ilustran lo que para nosotros es realmente este concepto. Harris (1990, cit. en Santamaría, 2008: 27) cree que la cultura “es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”. Para el antropólogo norteamericano todo resulta de la convivencia de los pueblos, no necesariamente de la genética. En cuanto a Porcher (cit. en Santamaría, 2008: 28), “toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”. Miquel y Sans (1992: s.p.) van más allá de estas definiciones, completándolas con algunos detalles que les parecen fundamentales, como que “la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”. Con respecto a la didáctica de lenguas extranjeras, no podemos dejar de mencionar a Soler-Espiauba cuando afirma que la “cultura encierra una visión muy amplia: el conjunto de características afines de una comunidad, que otorgan a ésta una particular visión del mundo y una similitud en sus comportamientos, distinguiéndola de otras comunidades culturales” (cit. en Santamaría, 2008: 37). Además, como refiere Santamaría (2008: 30), la “lengua puede ser considerada como el resultado del intercambio sociocultural y, de este modo, lengua y cultura forman una relación dinámica e indisociable”.

De este modo, para nosotros cultura es “la ficha de identidad de una sociedad”, “una adhesión afectiva”, un “conjunto aprendido/adquirido de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”, “distinguiéndose de otras comunidades culturales”.

1.2. TIPOS DE CULTURA

Las definiciones de cultura que acabamos de analizar son las que la mayor parte de los profesores de lengua extranjera utilizan para designar tal concepto. Sin embargo, Miquel y Sans (1992) defienden que este término no es tan lineal y que se puede subdividir en tres tipos, a saber, la *Cultura con mayúsculas*, la *cultura (a secas)* y la *kultura con k*.

Posteriormente, Miquel (2004:515) sigue contrastando los tres tipos de culturas, aunque atribuyéndoles nomenclaturas distintas, a fin de evitar confusiones de interpretación. De este modo, pasó a llamar *cultura legitimada* a la *cultura con mayúscula*, *cultura esencial* a la *cultura (a secas)* y *cultura epidérmica* a la anterior *kultura con k*. Este cambio se debe a la preocupación por dejar bien claro que la *cultura con mayúscula* no es de ningún modo más importante que la *cultura con minúscula*, sino casi al revés.

La *cultura legitimada* (cultura con mayúscula) es lo que en un momento específico una sociedad determina qué es cultura y qué no lo es. Hay que tener en cuenta que lo que hoy es sancionado, años más tarde puede no serlo o a la inversa. La cultura legitimada, sin embargo, es de las minorías, no siendo accesible a todos sus hablantes. Según la autora, esta cultura no es fundamental en la clase de ELE (2004:517). Podemos enseñar a los estudiantes la primera frase del *Quijote*, pero no es necesario explicarles toda la historia y sus personajes.

Por otra parte, la *cultura esencial* (*cultura a secas*) constituye el “objeto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera” (2004:516). Tal como su nombre indica, es esencial pues en ella se encuentra todo el conocimiento compartido por los ciudadanos de una cultura. Además, engloba todo lo que se subentiende, lo no dicho que a un extranjero le es completamente ajeno. Forma parte de este tipo de conocimiento el siguiente ejemplo: un estudiante extranjero debe saber que cuando va casualmente a casa de un compañero español de la universidad y este le ofrece algo para tomar, se espera que lo rechace la primera vez y solamente lo acepte en una insistencia posterior. Lo mismo pasa si salen de copas, se espera que en cada bar una persona distinta pague la ronda. De este modo, si el extranjero decide pagarse su copa y marcharse antes porque se le hace tarde (cuando

lo que todos esperaban era que le tocara a él pagar la cuenta porque era su turno), podemos entrar en el terreno de los malentendidos socioculturales que solo son solucionables a través del estudio de la cultura esencial de un pueblo, de lo que está socioculturalmente aceptado para hacer o decir en el día a día de una cierta sociedad.

Después de conocer la cultura que no podemos apartar de nuestras clases, Miquel identifica la presencia de una tercera cultura, la *epidérmica (kultura con k)* que es totalmente lo opuesto de la segunda. Mientras esta última se refiere a lo estándar, la cultura epidérmica está relacionada con los usos y costumbres diferentes de lo convencional, se refiere a la “cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías (Miquel, 2004:515)”. No sería, por lo tanto, necesario llevar estos temas tan específicos de determinados grupos a nuestras clases, a no ser que las características de los alumnos lo justifiquen.

1.3. LA EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DE CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN LA DIDÁCTICA DE IDIOMAS

Es visible en la didáctica de los idiomas la evolución sustancial del concepto de *cultura*. En la nueva perspectiva de enseñanza de lenguas extranjeras, además de los contenidos lingüísticos, se han incluido los de carácter sociocultural que complementan el aprendizaje de una lengua. Lo que para nosotros ahora resulta obvio, hasta los años 60 del siglo XX era accesorio. Lengua y cultura no iban de la mano, con lo cual se daba más importancia a la gramática y al léxico. La idea era, en primer lugar, que los alumnos dominaran los contenidos léxicos y gramaticales para, *a posteriori*, introducirles la *cultura con mayúscula* (Miquel y Sans, 1992:16) normalmente a través de la literatura. Las *Novelas Ejemplares* de Cervantes, por poner un ejemplo, eran el único contacto que los estudiantes tenían con la cultura española.

Con la introducción del enfoque comunicativo por Hymes en 1972, la lengua pasa a estar íntimamente ligada a la cultura. Los estudiantes tienen que saber usar ambas como forma de comunicación en un contexto social específico. El enfoque deja de estar en la frase y se centra en el discurso. Después de este logro didáctico, en 1980 autores como Swain y Canale (1980, cit. en Oliveras, 2000:23) introducen cuatro

subcompetencias al enfoque comunicativo: la competencia gramatical o lingüística; la competencia discursiva; la competencia estratégica y la competencia sociolingüística. Esta caracterización más profunda ha revolucionado el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras al replantear los contenidos y destrezas aprendidos por los estudiantes de idiomas. A partir de entonces se postuló la existencia de diversas subcompetencias dentro del enfoque comunicativo que ampliaron la propuesta de Canale y Swain. En 1992, Miquel y Sans perfeccionan la didáctica del español con *un ingrediente más*, la competencia sociocultural, hasta entonces no muy desarrollada en este idioma. El nuevo elemento es, como las autoras lo definen, “un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”(1992: s.p.). En 1994, Byram y Zárte introducen el concepto de interculturalidad, considerando que esta competencia intercultural debe abarcar cuatro saberes muy importantes:

- El saber aprender (*savoir-apprendre*): la capacidad de descubrir creencias, prácticas y significados culturales hasta ahora desconocidos y participar en nuevas experiencias;
- El saber ser (*savoir-être*): capacidad para abandonar actitudes etnocéntricas del otro. Es la curiosidad, voluntad de analizar comportamientos y puntos de vista distintos. Habilidad para comparar su cultura con una cultura extranjera;
- El saber (*savoir*): Es el conocimiento del mundo, lo que el aprendiente debe adquirir para sus necesidades específicas de interacción;
- El saber hacer (*savoir-faire*): a través de la experiencia, saber utilizar los tres saberes en situaciones específicas.

A raíz de este nuevo concepto, la forma de tratar el enfoque comunicativo ha cambiado en la medida en que se amplió no solo la visión del tipo de conocimiento a adquirir por el alumno sino también su comportamiento al alcanzarlo. Dejamos de valorar el simple saber lingüístico para dar importancia al conocimiento del mundo y a la forma de interactuar mejor en él, abandonando visiones etnocéntricas y buscando

entender formas comportamentales y sociales distintas de las nuestras. Se pasó a valorar la tolerancia hacia el otro y a alimentar la curiosidad por entender su cultura, adoptando una actitud de comparación sin prejuicios. El profesor se convierte, por lo tanto, en un pilar esencial en el aprendizaje de un nuevo idioma, representando el puente entre dos culturas tan distintas, la cultura del alumno y la cultura meta.

CAPÍTULO 2 - EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Como se ha visto, los enfoques más recientes nos remiten a la competencia comunicativa del alumno, destacando la relevancia de la competencia sociocultural. En Portugal, el Ministerio de Educación posee un programa curricular para orientar a los profesores en las diferentes asignaturas. Asimismo, es aconsejable que el profesor de español cuando prepara sus clases, se centre también en los objetivos del MCER y del PCIC, aunque para enseñar a alumnos portugueses del 3.º ciclo de Enseñanza Básica y Secundaria el programa del Ministerio de Educación es suficiente. En este capítulo, vamos a analizar cómo estos tres documentos abordan la competencia sociocultural, así como ponen de relieve su relación con las restantes competencias contempladas.

2.1. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

El MCER empieza por referir que el documento “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua”(MCER, 2002: 1).

Después de mencionar que la cultura tiene que formar parte del aprendizaje de una lengua, el MCER considera que cada individuo es un agente social que “establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora

experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (MCER, 2002: 1).

Con la finalidad de cumplir los objetivos del Consejo de Europa, el MCER pretende conseguir una mayor unidad entre los países europeos, “adoptando una acción común en el ámbito cultural”. Para eso, refuerza la idea de que “sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación” (MCER, 2002:2). Para conseguirlo, cree que el alumno tiene que “desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país”, alcanzando “una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales” (MCER, 2002:3). Con esta actitud, lograremos “satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos” (MCER, 2002: 3).

Si teníamos alguna duda con relación a las competencias a valorar en la enseñanza de idiomas, el MCER lo deja bien claro cuando afirma que “hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la conciencia sociocultural” (MCER, 2002: 7). Es evidente que hay aspectos que varían de un individuo a otro pero la mayoría concierne a la generalidad de un pueblo.

El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural (MCER, 2002: 8).

Refiere el documento europeo que, ante todo, hay que desarrollar una competencia existencial, o sea, una “suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (MCER, 2002: 12).

El MCER subraya que aunque “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo”, éste merece una especial atención ya que puede estar “distorsionado por los estereotipos” (MCER, 2002: 100). Por eso, debemos apostar por cultivar la competencia sociocultural de nuestros alumnos, estudiando las costumbres de un pueblo en lo que concierne a los siguientes aspectos: la vida diaria; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, creencias y las actitudes respecto a variados factores; el lenguaje corporal; las convenciones sociales y comportamientos rituales en diversas ocasiones.

2.2. EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

Después de analizar el PCIC (2006)¹, podemos afirmar que este sigue los objetivos del Marco (2002:1). La lengua solo puede ser vista como “un instrumento de comunicación” para un “uso social”, con la intención de alcanzar el plurilingüismo y el pluriculturalismo². Hay, por lo tanto, una “necesidad de ampliar el enfoque de los objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras”². Cuando se refiere a esta visión ampliada, el PCIC incluye “además del uso social -o, mejor dicho, en interpenetración con él- una dimensión intercultural y una dimensión del aprendizaje mismo de la lengua”³.

¹ http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm (consultado el 15/05/2014)

² Véase *Objetivos Generales. Introducción del Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

³ Véase *Objetivos Generales. Introducción del Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El documento presenta al alumno bajo tres dimensiones: la de “agente social”, de “hablante intercultural” y de “aprendiente autónomo”³. Para definir esta dimensión intercultural, el PCIC se basa una vez más en las competencias mencionadas en el MCER:

- 1) En primer lugar, el alumno debe sustentar la capacidad de relacionarse con personas de culturas diferentes, desarrollando una sensibilidad y capacidad para superar visiones estereotipadas;
- 2) En segundo lugar, el alumno debe trabajar su competencia existencial, o sea, la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, mostrando voluntad de interactuar socialmente con “el otro”;
- 3) En tercer lugar, el alumno debe saber actualizar su «conocimiento del mundo», manteniéndose informado de los valores, creencias y comportamientos de otros países y pueblos;
- 4) El alumno debe tener la capacidad para movilizar los aspectos referidos en los temas anteriores, mostrando predisposición y habilidad para detectar lo que es diferente en otra lengua o cultura³.

Se concluye, entonces, que el PCIC defiende que el enfoque comunicativo no puede estar disociado del enfoque cultural. Asimismo, el aprendiz no debe dejarse influenciar por estereotipos iniciales que trae consigo, sino mostrar interés por conocer la nueva cultura.

2.3. EL PROGRAMA DE ESPAÑOL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PORTUGUÉS

El programa nacional de español del ministerio refleja en general todos los aspectos que hemos analizado en el MCER y en el PCIC, aunque de una forma menos exhaustiva. Este hecho es perfectamente comprensible pues, aunque la versión que utilizamos para este estudio es de 1997, el documento original se remonta a 1991, lo que implica algunos años de distancia relativamente al MCER y al PCIC. De este modo, no solo el abordaje es menos exhaustivo sino que presenta también una terminología distinta de los documentos posteriores. Volviendo al análisis del programa de español, en su introducción, este considera que la lengua es “un instrumento privilegiado de

comunicación” (1997:5). Defiende igualmente que al estudiar un idioma no aprendemos solamente sus signos, sino también los significados culturales que ellos comportan. El aprendizaje de un idioma extranjero es muy importante para el desarrollo personal del alumno, para su integración social, su adquisición cultural y su comunicación (1997:5). Para sustentar esta idea, el programa afirma lo siguiente:

A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma ajuda considerável para uma melhor compreensão da língua materna, ao promover a reflexão sobre o funcionamento da língua – estrangeira e materna – através de estratégias várias, entre as quais importa salientar a análise contrastiva. Simultaneamente, o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade (1997:5).

En este sentido, se verifica que el programa busca la interculturalidad, como prueban también sus finalidades y objetivos generales. Estos pretenden responder correctamente a las necesidades de comunicación de los alumnos, dando especial relieve a la valorización de la lengua española y a su diversidad lingüística y cultural. De igual modo, se refuerza la idea de que uno tiene que profundizar los conocimientos de su propia realidad social para entender mejor la de los demás. Se valora la construcción de un espíritu crítico, la confianza en sí mismo, la sociabilidad y la tolerancia.

Aunque los manuales de aprendizaje deben partir de lo que decreta el programa y aunque todos estos principios básicos no son recientes, debemos referir que solo últimamente hemos sentido esta preocupación por parte de las editoriales. En nuestro caso particular, estamos trabajando con un libro del año de 2007⁴ y la verdad es que se centra apenas en las competencias lingüísticas del alumno. En nuestra opinión, los contenidos socioculturales no son tenidos en cuenta con la debida profundidad. Afortunadamente, las últimas ediciones de manuales de que tenemos

⁴ Véase López, I., Bartolomé, M. P., Alzugaray, P. y Blanco, A. I. (2007). *Mañana 2*. Madrid: Anaya.

conocimiento⁵ prestan más atención a estas competencias específicas de la enseñanza de idiomas, facilitando muchísimo el trabajo de preparación de materiales al profesor.

2.4. EL PROGRAMA DE PORTUGUÉS LENGUA MATERNA

Después de analizar los documentos oficiales concernientes al español lengua extranjera, nos pareció interesante ver cómo el programa de portugués lengua materna trata los contenidos socioculturales. ¿Dará igual importancia al aprendizaje de estos contenidos en clase o partirá del principio de que los estudiantes conocen bien su cultura y su pueblo? La realidad es que al tratarse de la lengua materna, es natural que la preocupación principal sean los contenidos lingüísticos, discursivos y estratégicos. Sin embargo, en nuestra opinión, como el programa de portugués es un documento más reciente que el de español, debería insistir un poco más en el aprendizaje de los contenidos socioculturales. Antes de conocer la cultura del otro y poder emitir juicios de valor, debemos en primer lugar conocer la nuestra propia. ¿A cuántos de nosotros nos han hecho alguna vez reflexionar sobre nuestras costumbres, nuestros ritos, nuestros hábitos diarios? Pero lo cierto es que frecuentemente se nos escapan críticas con relación a los extranjeros.

Después de esta pequeña consideración, confesamos que hemos constatado aspectos muy positivos en el programa de portugués. Este se preocupa por adecuarse a las realidades sociales y culturales de un país en constantes cambios, favoreciendo la relación de los niños y de los jóvenes con el mundo. De este modo, en la enseñanza básica, el aprendizaje del portugués tiene como base el portugués padrón, aunque sin descuidar la interacción del sujeto lingüístico con otras realidades sociolectales, dialectales y nacionales, como es el ejemplo de Brasil y de las minorías lingüísticas (2009:14). Por eso, dicho documento prevé una concepción de la lengua “como patrimônio e fator identitário” (2009: 15), basándose en los valores evidenciados en el Currículo Nacional do Ensino Básico. Al analizar su organización programática para el 3ºciclo, constatamos que, para la lectura, el programa de portugués se preocupa por

⁵ Véase Mendo, S., Bermejo, F., Moriano, B. y Pinto, P. (2014). *Mochila 8*. Carnaxide: Santillana; Moreira, L., Meira, S. y Ruiz, F. (2014). *Pasapalabra 8*. Porto: Porto Editora; Pacheco, L. y Barbosa, M. J. (2014). *¡Ahora Español2!*. Porto: Areal Editores.

desarrollar en los alumnos una toma de conciencia de diferentes épocas, culturas, ideas y valores a través del estudio de los textos leídos (2009:117). Por lo tanto, para poner en práctica estos objetivos, a lo largo del 3º ciclo, es obligatoria la lectura anual de un texto de un autor extranjero y de un cuento de un autor de lengua oficial portuguesa. El documento subraya que “a *leitura* no âmbito do literário e do não literário pretende desenvolver práticas interpretativas que articulem a atividade compreensiva, de análise e de apreciação, com a dimensão social e cultural dos textos” (2009:146). Al desarrollar sus prácticas interpretativas, el alumno está igualmente creando estrategias de lectura y aumentando su eficacia como lector crítico, estableciendo comparaciones entre su cultura y sus costumbres y las de otros pueblos y naciones.

Al igual que lo que defendemos en este trabajo, el programa de portugués también atribuye al profesor la función de mediador. Este debe promover actividades en las que los alumnos emitan sus puntos de vista y apreciaciones críticas. Al aportar al aula textos que sugieran una reflexión sobre valores culturales, estará desarrollando en los discentes una apertura a la diversidad sociocultural y el gusto por el conocimiento de uno mismo.

En cuanto a la enseñanza secundaria, el programa de portugués mantiene los mismos objetivos, aunque direccionados para un tipo de alumnos con más madurez intelectual. Por eso, es natural que la enseñanza para estos niveles se centre más en el estudio de manifestaciones culturales y en actividades de apreciación crítica tales como debates y textos de opinión. En estos niveles las obras literarias y los textos son elegidos con el objetivo de ir más allá de la lectura. El programa defiende la “importância da interpretação de textos culturalmente relevantes e não a mera compreensão de informação explícita”(2013:5). Se pretende que el alumno sepa reconocer los valores culturales, éticos y estéticos manifestados en los textos estudiados y que vaya reuniendo un abanico de datos que lo prepararán para una visión más translúcida del mundo y de su entorno cultural.

Después de analizar estos documentos, estamos en condiciones de hacer algunas consideraciones que nos parecen interesantes para este trabajo. Hemos visto que el programa se preocupa por fomentar desde muy pronto el gusto por la cultura,

no solo la de Portugal sino la de otros pueblos, sobre todo la de países que tienen el portugués como lengua oficial. Sin embargo, al hojear las numerosas páginas del programa de portugués de enseñanza básica y secundaria, la importancia del componente social no está tan evidenciada como nos gustaría a nosotros, que sabemos que un país y un idioma abarcan una paleta de colores tan variados. La diferencia de las gentes no está solamente en la cultura sino en las sociedades, su forma de reaccionar mediante situaciones concretas. Mientras sigamos con esta perspectiva de enseñanza, continuaremos dejando que se considere a los pueblos del norte unos primitivos e ignorantes; consideraremos a los del sur unos perezosos a quienes no les gusta trabajar y que se pasan todo el día durmiendo la siesta bajo un árbol; menospreciaremos a los de la capital porque son unos prepotentes que te miran por encima del hombro. Siempre pensamos que nuestra forma de ser y nuestra cultura es la correcta y que la del otro es inferior. Si no estamos preparados para conocer la diversidad dentro de nuestro país, nunca dejaremos de basarnos en estereotipos para hablar de los extranjeros. Hay que cambiar de mentalidad.

CAPÍTULO 3 – LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

3.1. – ACLARACIONES SOBRE EL TÉRMINO

Como hemos visto anteriormente, la competencia intercultural es de hecho una competencia comunicativa más amplia. Oliveras (2000:33) refiere que deberíamos entender el enfoque que sugiere este nuevo término como un avance de la competencia comunicativa y no como una nueva teoría. Este concepto presupone la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada al enfrentarse con otras culturas (su *modus vivendi*, sus acciones, sus expectativas). El aprendiente debe, por lo tanto, conocer la diversidad cultural que existe entre su cultura y la extranjera.

Según el enfoque holístico de Murphy (cit. en Oliveras, 2000:36), “el objetivo de este método es la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales. Tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes explícitamente y se tienen en cuenta en el aula”. La finalidad de Murphy es “incluir aspectos afectivos y emocionales”, reduciendo el etnocentrismo y modificando “las

actitudes individuales hacia los otros, lo que repercute en un cambio en la propia actitud". Por lo tanto, hay tres pilares fundamentales que sustentan este enfoque, a saber, el papel de la identidad, la importancia de la empatía y el rol de actor intercultural. El primero defiende que el aprendiente siga siendo uno mismo, sin perder su identidad. El segundo se basa en comprender puntos de vista diferentes y en "ponerse en el lugar del otro". Por fin, el tercero se asienta en la faceta de actor intercultural, de aquel que adquiere la competencia intercultural y que, a la vez, sirve de mediador entre dos culturas.

Podemos concluir esta definición con las características que Soderberg (cit. en Oliveras, 2000:39) atribuyó a la competencia intercultural y con las que estamos totalmente de acuerdo. Para ella, esta competencia es efectiva, apropiada, tiene unos componentes afectivo, cognitivo y comunicativo. Fundamenta la autora que la competencia intercultural es efectiva pues la persona debe ser "capaz de comunicarse con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones". Esta competencia es apropiada ya que el aprendiente "en un encuentro intercultural puede actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto". Soderberg defiende la presencia de un componente afectivo, una vez que "incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante situaciones ambiguas". Para la autora dinamarquesa, tampoco podemos arrinconar los componentes cognitivo y comunicativo pues el primero "incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios", y el segundo circunscribe "la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable".

3.2. – ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS Y MALENTENDIDOS

“La enseñanza de la cultura como práctica social provoca reacciones positivas y negativas en la clase, pero casi nunca da cabida a la indiferencia”

Moreno (1997, cit. en Soler-Espiauba, 2006: 18)

Como todos sabemos, el componente cultural despierta mucha curiosidad en los alumnos. Cuando empezamos a hablar de cultura, su nivel de concentración aumenta y normalmente surgen comentarios con respecto al tema. Como afirma Moreno (1997:595), lo que nunca verificamos es la indiferencia hacia las diferencias culturales, ya que o bien te sorprendes positivamente o reaccionas negativamente.

En cuanto a las diferencias socioculturales entre España y Portugal, hay, sin embargo, algunos estereotipos con los cuales nos encontramos en clase y que no corresponden en absoluto a la realidad. Tal vez por la proximidad geográfica, los alumnos portugueses creen que conocen muy bien al pueblo español y, a veces, resulta difícil desmitificar determinadas ideas preconcebidas. El dicho portugués “De Espanha nem bom vento, nem bom casamento” tampoco es favorable y puede ser generador de conflictos. Si de pequeños los alumnos están acostumbrados a la idea de que en España no hay buena gente, es natural que a la primera diferencia cultural surjan malentendidos, que ciertas actitudes sean vistas como intencionales y se tienda a generalizar ese episodio al carácter de toda una nación. Recordemos la cita de Miquel en el apartado de la introducción de este trabajo: “Los hablantes nativos de una lengua pueden ser benevolentes con un error lingüístico subsanándolo, sin embargo, esa benevolencia es muy difícil con un error sociocultural” (2004:527).

Vivimos durante dos años en España y de ese tiempo recordamos historias y anécdotas que no solo tuvieron que ver con nosotros como aprendices de esa lengua y cultura extranjeras, sino como profesores de portugués lengua extranjera, por parte de nuestros alumnos españoles que viajaban constantemente a Portugal y mantenían contactos con empresas portuguesas. Se ve que cuanto mayor es la proximidad geográfica, menos preocupación hay por conocer las costumbres culturales. Esto suele pasar en los países europeos vecinos que tienen como madre el latín y que creen que

se entienden bien. Es, sin embargo, en estos casos en los que surgen más malentendidos pues nunca se espera que en el país vecino existan diferencias culturales que pueden generar conflictos si no son previamente analizadas. Miquel (2004:528) dice lo siguiente respecto a este tema:

Podríamos plantearnos qué sucede cuando se trata del encuentro de componentes socioculturales de lenguas muy próximas, como el italiano, por ejemplo. Hay que decir que, en estos casos, sucede algo muy peligroso: la presuposición de igualdad, de gran similitud. Espejismo donde los haya. Porque, si bien es verdad que habrá una zona importante en común (procedemos del mismo tronco lingüístico, nos baña el mismo mar, las organizaciones sociales se parecen, tenemos la misma religión, etc.) hay aspectos que decisivamente nos diferencian, y, al presuponer la igualdad, el choque es, aunque leve, mucho más inesperado.

Veamos, por poner un ejemplo, el caso de una chica española que acaba de llegar a Portugal y que se va de conciertos. Una compañera portuguesa de la universidad le pregunta: “¿Qué tal el concierto de ayer?” y la española le contesta con el gesto que en su idioma significa “había mucha gente”, pero que en portugués representa “he tenido miedo”. Rápidamente se puede generar un malentendido aunque sin herir la sensibilidad del otro interlocutor. Cuando la situación implica la imagen social del otro, la tolerancia suele ser más reducida y, en casos más radicales, asistimos incluso al alejamiento de la parte ofendida.

3.3. – EL PAPEL DEL PROFESOR Y LA MEDIACIÓN

En lo que toca al tema de los malentendidos, el profesor representa una pieza esencial del puzle. Como ya hemos visto en el apartado anterior, solemos mostrar menos preocupación por el estudio exhaustivo de una cultura cercana a la nuestra que por una del otro lado del mundo. Sin embargo, si tenemos el acompañamiento de un profesor, este podrá mediar la adquisición de los contenidos entre nuestra cultura y la cultura meta. De hecho, gran parte de los malentendidos se pueden evitar si el componente sociocultural se trabaja *a priori*. Muchos de nuestros alumnos españoles nos comentaron que se habían apuntado a nuestras clases porque habían sentido necesidad de aprender el portugués. Confesaron que a pesar de que los dos idiomas se

parecieran tanto, a ellos les costaba muchísimo la comprensión oral y sobre todo aprender *lo implícito* en la comunicación en esta lengua. *Lo implícito* no es nada más que “todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible” – Vellegal (2009:10). Esta invisibilidad está tan bien enraizada en el código genético de un pueblo que no es entendida como una variante sociocultural. Las personas tienden a creer que todo el mundo comparte sus costumbres, sus ritos, sus formas de pensar. Hay una propensión a limitar el término cultura a diferencias lingüísticas, religiosas, gastronómicas y festivas, esperando que las relaciones interpersonales, la proxémica y la kinésica no varíen de país a país.

Es normal que dos pueblos distintos no aprendan esta cultura implícita estando tan solo en contacto con ella. Hay detalles de cariz social de tal modo sutiles que tardan años en ser descubiertos. El profesor surge como un personaje esencial, ejerciendo el papel de mediador y representando un puente entre las dos culturas. Taft (1981, cit. en Oliveras, 2000:37) dice que “el papel de mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos. Para facilitar esta tarea, el mediador debe ser capaz de participar en ambas culturas, de manera que, en cierto sentido, ha de ser bicultural.” De hecho, el docente desempeña un papel fundamental en la adquisición de contenidos socioculturales pues, ante todo, también él es un aprendiz intercultural y conoce las limitaciones de los dos idiomas, evitando falsas interpretaciones. El profesor, además de los contenidos lingüísticos, debe compartir sus experiencias y representar el papel de intérprete social e intercultural, estando en continuo aprendizaje de las dos culturas. Nos planteamos la siguiente cuestión: ¿y de qué forma puede el docente ser un mediador sociocultural? Está claro que la simple transmisión de conocimientos no es suficiente ni tampoco es la estrategia que funciona mejor. La idea que se pretende es la de enseñar a reflexionar y suscitar la curiosidad. El profesor lo que tiene que hacer es ofrecer las herramientas necesarias a sus discentes y proporcionar ejercicios de comparación y contraste entre las dos culturas, como veremos en las actividades que proponemos en este estudio. El alumno aprende experimentando, practicando y reflexionando, ya que, para poder respetar a otras culturas, hay que conocerlas.

Descubrir la existencia del otro resulta importante en la medida en que nos descubrimos a nosotros mismos también. Vellegal (2009:11) nos habla en su artículo de una tradición judía que ilustra a la perfección la importancia de este autoconocimiento para la comprensión y aceptación del otro.

Cuenta la tradición judía que un día un rabino preguntó a sus discípulos cómo es posible saber cuándo la noche llega a su fin y el día amanece. Uno de ellos dijo: «Cuando se puede distinguir una oveja de un perro». El maestro le contestó que ciertamente ésa era una respuesta correcta, pero que había otra más acertada. Otro discípulo respondió: «Cuando podemos distinguir una higuera de un olivo». El rabino aseguró que tampoco era ésa la respuesta que él estaba esperando. «Entonces, ¿cuándo?», preguntaron los discípulos. Y entonces el rabino sugirió: «Cuando miramos un rostro desconocido, el de un extraño, y vemos que es nuestro hermano. En ese momento ha amanecido».

Con esta tradición judía podemos percibir que gracias al conocimiento de uno mismo, es posible conocer y juzgar mucho mejor al otro.

Una vez más, defendemos que la diversidad tiene que ser entendida como un factor positivo. Según Juan Goytisolo (2003, cit. en Soler-Espiauba, 2009:833), “hay que sumar y no restar. La fuerza de una cultura es su capacidad para asimilar otras culturas”. Casteele (2009:858) comparte la misma opinión en el curso que da sobre “El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos”, afirmando que su objetivo final “consiste en transmitir a los estudiantes una actitud flexible, para que lleguen a aceptar y tolerar diferentes sistemas interpretativos y para que consideren la diversidad como un enriquecimiento y no como un obstáculo en la comunicación”. Al transmitir esta visión a sus alumnos, el profesor evita la creación de estereotipos y destruye las posibles ideas preconcebidas.

CAPÍTULO 4 – LA INTRACULTURALIDAD Y LA ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN LA CLASE DE PORTUGUÉS LENGUA MATERNA

“... tant la culture que la langue sont conçues comme des outils, grâce auxquels l’être humain peut comprendre le monde et agir sur lui de manière efficace ”

Côté y Simard (2007:30)

Con el fin de desarrollar el espíritu crítico de los alumnos respecto a su propia identidad, cuando impartimos clases de portugués lengua materna buscamos siempre aliar el aprendizaje de los contenidos lingüísticos, semánticos y sintácticos al conocimiento de la cultura nacional. Côté y Simard, (2007:9) defienden que la cultura y la lengua materna van de la mano pues la lengua es a la vez un objeto de la cultura y un medio de vehicularla. Para comprobarlo, se plantean todavía algunas preguntas: “En effet, sans la connaissance de leur langue, comment les élèves s’approprièrent-ils la culture? Comment pénétrèrent-ils dans l’univers symbolique langagier s’ils ne maîtrisent pas la lecture et l’écriture? Comment partageront-ils leur héritage culturel avec autrui, s’ils ne parviennent pas à communiquer? “. Refieren igualmente que el adolescente debe conocer su tradición e historia personales para el enriquecimiento de su aprendizaje (2007:93).

Por estos motivos, no podemos arriesgarnos a que nuestros discentes ignoren sus raíces y las costumbres dentro de su país. ¿Cuántos jóvenes de Lisboa conocen la cultura de los pueblos del norte y del sur de Portugal? ¿Sabrán que un “estrugido” en el norte significa “sofrito” y que a las tapas de las ollas se les llama “testos” en lugar de “tampas”? ¿Y por qué siguen preguntando para qué sirve el pronombre de la segunda persona de plural “Vós” en la conjugación verbal si ya nadie lo usa? ¿Seguro que es así o estaremos realmente mal informados de la diversidad lingüística y cultural de este pequeño país? Es por ese motivo que la competencia intracultural es tan importante como la intercultural, en la medida en que no podemos entender a los demás y afirmar que son *raros* cuando en nuestra propia realidad existe una diversidad increíble que no nos deja estipular como correcta una sola regla, sino muchas. Al contrario de lo que

pensamos, también en nuestro idioma surgen malentendidos que podrían ser evitados si apostáramos más por la enseñanza de estos contenidos.

Las formas de tratamiento y de cortesía son un buen ejemplo de un tema para actividades a desarrollar con los discentes en el aula de lengua materna. Desde siempre los miembros de una sociedad tienen códigos específicos para dirigirse a los demás intervinientes de la misma. Según las diferentes jerarquías (edad, poder político, poder económico, poder religioso y poder social), así se aplican las formas de tratamiento. Sin embargo, como afirma Cintra (1986:7), “é bem conhecida a estranheza que causa no falante de outra língua moderna europeia a complexidade do sistema das *formas de tratamento* em português”. Es más, nos atreveríamos a decir que la extrañeza por la dificultad no se limita solo a los extranjeros, sino también a los propios portugueses, por la experiencia que tenemos como profesores de portugués LM. De ese modo, es importante que nuestros jóvenes sepan manejar su propia lengua, conociendo, por ejemplo, los diferentes usos de las formas de tratamiento y de cortesía porque es probablemente uno de los principales desentendimientos intraculturales.

Otro tipo de actividades que podemos desarrollar con nuestros discentes está relacionado con el reconocimiento de otras culturas en la nuestra. Para los mayores tal vez sea más fácil detectar aspectos de otras culturas en la propia, sin embargo, a los jóvenes les resulta difícil identificar lo típicamente portugués de lo que no lo es.

En primer lugar, siempre nos ha parecido importante que los alumnos conozcan bien su país y sus raíces. Normalmente les solemos pedir trabajos de búsqueda de información sobre aspectos de su propia cultura, tales como tradiciones, costumbres, gastronomía, fiestas típicas de las principales zonas del país. Siempre se descubren hechos interesantes y curiosos que la mayoría de los discentes desconoce. Las excursiones escolares a los pueblos estudiados son otra forma de enriquecimiento cultural, ya que además de las informaciones, el alumno se queda con la imagen y el recuerdo de historias vividas en la primera persona. La asignatura de lengua materna normalmente va de la mano con la de historia y geografía, así que un trabajo conjunto puede ser muy rico. Algunos de nuestros alumnos sabrán que el norte de Portugal (y de España) fue invadido por los suevos, pero la mayoría desconoce ciertamente que

debido a ese hecho histórico se justifica actualmente el predominio de los ojos azules y la piel clara en las gentes de esos pueblos.

Centrándonos en contribuciones culturales más recientes, no podemos ignorar que la inmigración favoreció en muchos aspectos la sociedad del país, proporcionando una mayor amplitud de elección en distintos niveles. Sin darse cuenta, los jóvenes respiran cultura a cada paso que dan. Desde la música, a la literatura y de los extranjerismos a la gastronomía y al deporte, todo es una “paleta de colores” que da vida al país. Actualmente, ya nadie se puede imaginar un Portugal sin la “caipirinha”, la “feijoadada brasileira”, o la Kizomba y el Kuduro africanos⁶. De igual modo, es casi imposible que un joven portugués no utilice el adverbio africano “bué” cuando, en realidad, quiere decir “muy” o “mucho”. Y, en cuanto al deporte, ¿alguien se acuerda que la “capoeira” no forma parte de las raíces de la cultura portuguesa sino de las de Brasil? Estos son apenas algunos ejemplos de pequeñas aportaciones que podemos llevar a nuestras clases de lengua materna. Hay que mostrar a los alumnos que la multiculturalidad es positiva y enriquecedora en sus vidas. Solo después de trabajar los beneficios de la diversidad cultural en su propio país, conseguiremos que nuestros alumnos acepten con tolerancia y comprensión la cultura *del otro*. Côté y Simard (2007:93) corroboran esta idea diciendo que en el contexto del aula el adolescente debe abrirse a la diferencia, o sea, expresarse libremente y aprender a escuchar el punto de vista del otro.

CAPÍTULO 5 - LA ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN LA CLASE DE ELE: ALGUNOS EJEMPLOS

Como ya hemos visto anteriormente, a pesar de las semejanzas entre Portugal y España, el choque cultural resulta ser mayor entre sociedades cercanas geográficamente, ya que se esperan muchas similitudes y pocas diferencias. Nuestra experiencia como profesores de portugués en Barcelona nos lo confirmó, ya que la convivencia con el alumnado y con el pueblo español nos fue desvelando rasgos socioculturales sorprendentes. A raíz de esta realidad, es importante que los

⁶ Estilos de música africanos muy populares en Portugal, sobre todo entre los más jóvenes.

profesores sean conscientes y preparen a sus alumnos para las posibles diferencias socioculturales que surjan entre las dos culturas. La educación de segundas lenguas necesita un enfoque pragmático, social, que acerque la lengua a su comunidad de habla, pues el enfoque comunicativo es nuestra principal forma de aprendizaje. La *cultura esencial* (2004:516) de la que nos habla Miquel ocupa un lugar muy importante en la enseñanza de idiomas una vez que proporciona un entendimiento fluido y sin obstáculos entre los pueblos. Como su nombre indica, es esencial, se refiere a lo no dicho, a lo subentendido, al conjunto de reglas socioculturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a determinados contextos. Enseñar contenidos socioculturales no es fácil porque no siempre tenemos una realidad equivalente en las dos sociedades contrastantes. Los actos de habla, por ejemplo, no coinciden en todas las lenguas, en unas se producen de forma diferente y, en otras ni siquiera existen. A nuestros alumnos nunca se les ha ocurrido que los actos de quejarse, de expresar gratitud, de pedir disculpas, tomar el turno en la conversación, interrumpir, entre otros más podrían ser diferentes en un idioma extranjero. El hecho de dar una excusa cuando rechazamos una invitación es algo natural y casi obligatorio en castellano. Sin embargo, como refiere Galindo (2005: 437), en alemán es innecesario, con lo cual un hablante de este idioma puede pasar por maleducado si no ha estudiado previamente la cultura meta. Además de los actos de habla y dentro de la categoría de lo subentendido (que solo un nativo tiene la sensibilidad de percibir) debemos dar especial relieve a la comunicación no verbal, a la alimentación, al tiempo y a los horarios, a la vida cotidiana y a las relaciones interpersonales. Todos estos aspectos dicen mucho de una sociedad y si no los tenemos en cuenta, caemos en estereotipos o podemos ser mal interpretados. Muchos de nosotros pensamos que los gestos son universales, pero no lo son. Por ejemplo, en España cuando queremos decir que un sitio tiene mucha gente utilizamos el gesto que en Portugal significa “miedo”. Lo mismo sucede con la proxémica y la cultura de contacto (Soler-Espiauba, 2006:330). En España son comunes los empujones y encontronazos callejeros al igual que la despreocupación en pedir disculpa por ello. Tales comportamientos no resultan de una mala educación y solo pueden ser analizados a la luz de la proxémica. Los españoles como no les preocupa el roce ni tampoco el acercamiento del otro, no ven la necesidad de disculparse por algo natural. De igual modo, para un portugués es casi

inconcebible irse a una playa donde no encuentre una plaza con unos metros de distancia de los playeros de al lado. Si nos fijamos, en España la delimitación del espacio personal es bastante menor, sobre todo si hablamos de zonas más turísticas. Esta cultura de contacto también se confirma en los saludos a desconocidos (Soler-Espiauba, 2006:333). Muy frecuentemente vemos a personas que saludan al conductor cuando entran en el autobús, que dicen “buenos días” y “hasta luego” en el ascensor a alguien que nunca han visto en la vida, entre otros casos.

Como acabamos de ver, a la par de la enseñanza de los contenidos lingüísticos, el profesor tiene que preocuparse también por introducir los socioculturales. Sin embargo, se nos plantea el problema de qué enseñar en cada nivel y cómo hacerlo. En primer lugar, la información debe adaptarse a la formación del aprendiz. Lo ideal es que estos contenidos formen parte del tema que el alumno está aprendiendo y que sean de su interés y gusto, como recomienda S. Gómez (2004: 132, cit. en Galindo, 2005:437).

Todo ello comporta una reflexión previa del profesor que se ha preocupado por conocer en un primer momento la cultura del alumnado y partir de ella para la detección de las diferencias culturales. Posteriormente, el docente deberá fomentar la sensibilización cultural, a través de actividades que conciencien a los alumnos sobre los prejuicios, entendiendo por qué determinado pueblo actúa de forma distinta, para evitar los estereotipos culturales (Galindo, 2005:440). El objetivo principal es que nuestros discentes sepan comportarse en situaciones socioculturalmente diferentes, que sean intermediarios culturales, conscientes tanto de su cultura de partida como de la de llegada. En este sentido, se evitarán los choques culturales y los sentimientos de frustración resultantes de un aprendizaje deficiente de la cultura meta. En el apartado siguiente veremos cómo podemos poner en práctica la enseñanza de lo intercultural a partir de actividades en el aula, pensadas para cada nivel escolar e integradas en distintos temas del programa.

CAPÍTULO 6 - PEQUEÑO RECORRIDO POR EL INSTITUTO DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

El Instituto de Ciências Educativas es, además del establecimiento que nos dio la oportunidad de realizar nuestra práctica de enseñanza supervisada, el colegio en el que trabajamos desde hace un año y medio impartiendo clases. Esta escuela privada se sitúa en Ramada, población perteneciente a la ciudad de Lisboa. El urbanismo circundante es mixto, ya que se trata de una zona de casas, de edificios medianos y otros de gran dimensión. Verificamos, por lo tanto, una oscilación entre núcleos habitacionales antiguos y barrios recientemente contruidos. La escuela integra actualmente 430 alumnos, repartidos entre el 2.º y 3.º ciclos de enseñanza básica y enseñanza secundaria. Los alumnos tienen entre 10 y 18 años, mayoritariamente de nacionalidad portuguesa y, más recientemente, muchos de nacionalidad angoleña con un elevado poder económico y cultural.

Como somos las únicas profesoras de español, no pudimos tener la oportunidad de recibir la colaboración de un profesor cooperante en el colegio, por lo que nuestras clases fueron supervisadas por los orientadores de la universidad, a saber, el profesor *doutor* Alberto Madrona y la dra. Victoria Pérez. Su contribución fue fundamental para el perfeccionamiento de nuestro trabajo docente una vez que nos ayudaron a limar las aristas de lo que todavía estaba por aprender.

En cuanto a nuestros grupos, nos centramos sobre todo en uno de 7.º, otro de 8.º y uno de 9.º. Los tres tienen 30 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 13 años. Son del nivel A1, A2 y B1, respectivamente, y asisten a tres horas semanales de español, a excepción del 9.º que solo tiene noventa minutos. Según una encuesta realizada por su tutor, para ellos, un buen profesor tiene que ser, en primer lugar, simpático, en segundo lugar divertido y solamente en último lugar enseñar bien. Una vez más se puede ver que la cuestión de los afectos predomina en las relaciones interpersonales, aunque para la mayoría de la población sea evidente que un buen profesor tiene que saber enseñar y el resto es secundario. Tal vez por este motivo y porque este establecimiento reúne 39 profesores que funcionan como una familia, en esa encuesta todos los discentes confesaron que les gusta el colegio, aunque a un 10% no le agrada estudiar. Sin embargo, la mayoría pretende seguir con sus estudios y hacer una licenciatura. En cuanto a la formación de los padres, un 60% posee estudios

superiores, trabajando actualmente en el sector terciario. Nos deparamos con familias tradicionales, de nivel social medio/alto, que se preocupan no solamente por los resultados escolares de sus hijos, sino también por su cultura. A principios de septiembre, en el primer día de clase, preguntamos a nuestros alumnos si solían viajar y si alguna vez habían estado en España. Nos contestaron que es frecuente que en los períodos de pausa y vacaciones escolares sus familias los lleven a viajar y cultiven en ellos el gusto por el conocimiento de otras tradiciones. Constatamos que un 50% ya había estado en España, algunos más de una vez, teniendo anécdotas interesantes para compartir con los compañeros. El hecho de tener un conocimiento previo de este país y, creían ellos, de los españoles, los hizo posteriormente darse cuenta de que era una idea totalmente equivocada. La mayoría pensaba que el estereotipo de que todos los españoles duermen la siesta era realmente verdad, al igual que a esta gente le encanta mentir cuando dice no entiende a los portugueses. Muchas de estas ideas preconcebidas fueron completamente deshechas en el primer día de clase, tras algunos comentarios despreciativos por parte de algunos discentes.

6.1. - PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

OBJETIVOS

Con las actividades que presentamos a continuación pretendemos comprobar que las tareas socioculturales pueden integrarse en las clases de lengua, sin que tengamos que dedicar un aula solamente al tema, pudiendo para cada contenido del programa integrar aspectos culturales pertinentes. No se aspira, desde luego, a dar toda la cultura y a abordar todos los aspectos de una sociedad en una sola unidad didáctica, sobre todo porque sería imposible. La idea es, por lo tanto, ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia intercultural, evitando problemas culturales que interfieran en la comunicación. Además de proporcionarles un abanico de informaciones que les permita saber interactuar en la cultura meta, esperamos

igualmente capacitar a nuestros alumnos a combatir posibles estereotipos preconcebidos, haciéndoles reflexionar sobre la existencia del otro y de la gran diversidad cultural.

6.2. – LA ALIMENTACIÓN

“Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda”.

Cervantes, (2011: 113)

La gastronomía es sin duda un tema que caracteriza muy bien un pueblo. En *El Quijote* se hace referencia a la comida desde las primeras líneas de la obra, hasta el final, siendo para muchos la “biblia” de la gastronomía española.

Hay quien dice que “somos lo que comemos” y la verdad es que la comida y los ritos a la mesa pueden decir mucho de un pueblo. Soler-Espiauba nos muestra el otro lado de la comida, quizás una visión que solo puede ser comprobada por los que ya han estado fuera de su país:

El hecho de comer no está únicamente vinculado con la necesidad de alimentarse, sino que remonta a los instantes más remotos de nuestra vida y de nuestro desarrollo psicológico, empezando por la lactancia materna, continuando por los postres de la abuela y pasando por todos los ritos de comidas de bodas, primeras comuniones, cumpleaños, etc. El hecho de comer, por modesto que sea, está entroncado en una cultura y muchas veces, cuando nos encontramos lejos de nuestras raíces, lo que más echamos de menos, es la comida. Es decir, la manera de comer a la que nos ha acostumbrado nuestra familia y los platos tradicionales de nuestro país (2006: 88).

ACTIVIDAD 1 – Celebración del Día de la Hispanidad y degustación de tapas

En cuanto a las actividades propiamente dichas, para este tema de la alimentación hemos dedicado algunas clases no solo porque tiene muchos contenidos socioculturales, sino también porque a los niños les suele interesar bastante el aprendizaje de la gastronomía y costumbres a la mesa.

La primera actividad presentada (anexos 1 y 2) se titula “Degustación de tapas hispánicas” y surge en la secuencia de la celebración del Día de la Hispanidad. La realizamos con nuestro grupo de 7.º curso y teníamos como objetivo fomentar su gusto por la cultura hispánica a través de la gastronomía. Éramos conscientes de que apelar a los sentidos de los alumnos sería una buena forma de dejarles en la memoria esa actividad. En un primer momento, pedimos a los discentes que trajeran para el aula siguiente algunos alimentos y objetos: 5 barras de pan, un kilo de tomates, sal, aceite de oliva, 3 chorizos fuet, dos docenas de huevos, un kilo de patatas, medio kilo de cebollas, jamón serrano, 5 bolsas de nachos, 5 bolsas de fajitas de trigo, servilletas, palillos y platos de plástico. Cada alumno se comprometió a traer un alimento y un objeto pero demostrando mucha curiosidad. No sabían cuál era la finalidad de esa demanda, ya que nuestra intención era darles una sorpresa. Por fin llegó el día misterioso en el que todos los alumnos pudieron degustar algunas tapas hispánicas: pan con tomate, fuet, jamón serrano, tortilla de patata, nachos y burritos. La confección de los platos calientes (la tortilla y el relleno de los burritos) no pudo ser realizada en el colegio, ya que el comedor estaba ocupado con la preparación de la comida del mediodía, con lo cual esas dos etapas del proceso ya venían concluidas desde nuestras casas. En clase, dividimos a los alumnos en tres grupos: un grupo recortó banderitas de España y las pegó a los palillos de los pinchos; otro grupo se ocupó de las etiquetas de las tapas que pronto pondríamos en la mesa; el último grupo preparó la presentación de las tapas en el atrio central del colegio, cortando los alimentos y disponiéndolos en los platos. Después de todo expuesto, los alumnos pudieron invitar a la comunidad escolar a probar sus platos en la pausa grande de la mañana, mostrándose muy orgullosos de su trabajo conjunto. Esta actividad funcionó muy bien porque todos los discentes tenían sus tareas definidas, estando ocupados. De igual modo, esta fue una actividad que los marcó, porque - según ellos - no tuvieron que trabajar y, sin darse cuenta, aprendieron muchísimo no solo del vocabulario de la alimentación, sino también de las costumbres gastronómicas de España y de México.

De los tres tipos de cultura enumerados por Miquel (2004:515), integraríamos estas actividades en el enriquecimiento de la *cultura esencial (cultura a secas)*, pues ella representa todo el conocimiento compartido por los ciudadanos de una cultura.

ACTIVIDAD 2 – Diálogo en el restaurante

Cuando pensamos en esta actividad (anexos 3, 4 y 5), nuestro principal objetivo fue verificar si los alumnos habían entendido bien los contenidos de la presentación en powerpoint que habíamos hecho justamente antes. Se trataba del tema de la alimentación y de los horarios, pues la diferencia entre las horas de las comidas en Portugal y España es muy evidente.

Vamos a hacer un pequeño resumen de los puntos principales de la presentación en powerpoint para que se entienda qué será solicitado *a posteriori* a los alumnos en dicha actividad. En la diapositiva de la primera comida del día – el desayuno - los alumnos se enteraron de que en España existe la costumbre de comer el famoso chocolate caliente con churros, el pan con tomate en Cataluña – como ya habían aprendido con la actividad del Día de la Hispanidad - , el café con leche y el pan con mermelada. Cuando tratamos estos temas, hay que ir al fondo de la cuestión, por ejemplo cuando hablamos del tema del café. Es importante que sepan que si en España pedimos un café, lo más natural es que lo traigan con leche. Si lo que deseamos es el típico café portugués sin leche, hay que pedir un “cortado” o un “café solo”. Muchas son las anécdotas de portugueses en bares españoles porque desconocen cómo es un café en España. Lo mismo pasa con los “falsos amigos”, aquellas palabras que se parecen a las de nuestro idioma pero que nada tienen que ver y pueden provocar malentendidos. A los discentes les dimos el ejemplo de la “mermelada” que se parece a la palabra portuguesa “marmelada” pero que significa una conserva de cualquier fruta cocida con azúcar y no solamente de membrillo como pensaría un portugués.

En cuanto a la diapositiva de la comida del mediodía, informamos a los alumnos que en España, al igual que en Portugal, se practica la dieta mediterránea. Con todo, las diferencias surgen cuando nos encontramos no solo con un plato, sino con dos: un primer plato y un segundo plato. A primera vista, para un extranjero que tenga la costumbre de comer solamente un plato completo, puede parecer innecesario elegir dos, pero fácilmente se hace a la idea. Al depararse con la frase de la dispositiva: “La comida más importante del día es la del mediodía”, los discentes se sintieron

confundidos pues en Portugal el mediodía es una hora específica: las 12h de la mañana. Por eso, les explicamos que en España el mediodía puede ser de 13h a 15h, o sea la hora a que uno puede comer. Por fin, después de una buena comida o cena, viene la *sobremesa*, que inicialmente a un portugués que no haya estudiado la lección, le recordará algo dulce que se suele comer al final. En cambio, el “falso amigo” *sobremesa*⁷ en español no es un postre, sino una conversación o una charla a la mesa entre un grupo de amigos o familiares al final de una comida. El problema se plantea no solamente por la semejanza de las palabras que nos lleva a equívocos, sino también porque en portugués no existe un término para definir esta acción tan común en los dos países.

Con respecto a la diapositiva de la cena, los alumnos se sorprendieron con el horario tan tardío de esta comida. Por lo tanto, les explicamos que en España se puede cenar tan tarde porque por la noche se come más ligero, como una ensalada o verdura. En cuanto al tema de la bebida, nos pareció igualmente importante enseñar a nuestros alumnos cómo se pide un agua en el restaurante o incluso en casa de alguien que nos invite. En lo que concierne a una simple botella de agua, en Portugal siempre nos preguntan si la queremos fría o natural. No obstante, en España cuando pedimos un agua natural, lo que en realidad estamos diciendo es que no la queremos con gas. Para indicar que no la queremos fría, tenemos que pedir “agua del tiempo”. Como estábamos tratando del tema de la bebida, decidimos dar a conocer una realidad un poco triste a nuestros alumnos. Les comentamos que una costumbre muy española que nada tiene que ver con agua es el “botellón”. Aprovechamos la definición de Soler-Espiauba y les dijimos que se trata de “una mezcla bastante explosiva de diversas bebidas adquiridas en un supermercado, por su módico precio, y mezcladas después en una botella de litro vacía. Se bebe en las calles, mientras se prepara el “asalto” a las discotecas” (2006:84). Entramos en el Google y les enseñamos algunas fotos para que se pudieran quedar con las imágenes. Además, nos valimos del tema para hablar un poco de las consecuencias del alcohol y de los aspectos negativos de esta costumbre tan común entre los jóvenes españoles que se está ampliando a otros países europeos.

⁷ En portugués, *sobremesa* significa postre.

Los alumnos se mostraron muy interesados e hicieron muchas preguntas relacionadas con el tema.

En las diapositivas siguientes, los familiarizamos con algunos de los platos típicos españoles pero en forma de juego en el que tenían que adivinar el nombre del plato o bien porque le faltaba una palabra o porque tenía las sílabas mezcladas. En este juego, cada alumno pudo participar individualmente, desplazándose a la pizarra e intentando averiguar el nombre del plato y sus principales ingredientes. Además de las comidas típicas, también les contamos algunas curiosidades sobre las tapas y su surgimiento. En ese momento nos dimos cuenta de que la actividad del Día de la Hispanidad había sido muy importante para la adquisición de vocabulario sobre la alimentación y sobre las tapas españolas. Los alumnos se acordaban muy bien de aquel día y sugirieron que se repitiera más veces.

En cuanto a esta presentación más expositiva, a pesar de centrar mucho más la atención en el profesor, nos pareció fundamental hacerla de esta forma tradicional para después pasar a la actividad propiamente dicha – el diálogo en un restaurante. Para ello, los discentes tenían que aplicar sus conocimientos más recientes, mostrando que habían interiorizado estos aspectos socioculturales.

En primer lugar, los alumnos se depararon con la costumbre de un primer y segundo plato a través de las expresiones “De primero” y “De segundo”. Nos pareció igualmente importante reforzar el significado extra del verbo “tomar” que en portugués, relacionado con el tema de la alimentación solo significa “beber” mientras que en español de España también puede ser “comer” y que a los niños siempre les suena raro. Es importante referir que lo mismo sucede con los latinoamericanos, pues cuando llegan a España se quedan tan confusos como un portugués. Con esta actividad, los alumnos se vieron obligados a buscar en sus apuntes la información adecuada sobre los platos típicos españoles. De igual modo, les hicimos recordar cómo se pide un agua, cuando no la queremos fría, sino “del tiempo” - y no “natural” como diría un portugués. Recorrimos al mismo proceso para el tema del café, al rellenar los huecos del diálogo los alumnos se fueron acordando de las explicaciones para el café: “profe, si no especificamos y pedimos un café, ¿nos lo traerán con leche, verdad?”. En cuanto a la oposición postre y sobremesa, para que pudieran ver sus diferencias, al

hacer el ejercicio se dieron cuenta que en este diálogo había postre pero no sobremesa ya que los interlocutores no se habían quedado a charlar después de la comida. Para terminar el diálogo, introduje el tema de la propina para que los alumnos supieran que en España todos suelen contribuir a la recompensa por el buen servicio del camarero, aunque no sea obligatoria. Es frecuente utilizar las siguientes expresiones: “Quédese con la vuelta” o “está bien así” - Soler Espiauba (2006:84).

ACTIVIDAD 3 – Vídeo de costumbres diferentes en España y México

Tras la actividad anterior, decidimos introducir el tema de las costumbres a la mesa, pasando un vídeo que mostraba el contraste entre dos culturas, la española y la mexicana. Antes de proyectarlo, explicamos a los alumnos que el hecho de que dos personas no compartan la misma cultura puede provocar algunos malentendidos, por eso, lo ideal es estar bien informado para evitar conflictos entre los miembros de esas culturas distintas. A continuación les presentamos el vídeo y la ficha con las preguntas (anexo 6), a la que los discentes fueron contestando con las diferencias culturales.

En este vídeo asistimos a una serie de situaciones desde la llegada de una invitada mexicana a casa de una familia española, hasta el final de la comida. Nos enseñan lo que no se debe decir y hacer en una cultura, mostrando enseguida la forma correcta de actuar. Se abordan temas como la forma de saludar – los alumnos aprenden que en México se saluda con un beso mientras que en España es con dos. Se recuerdan las reglas de buena educación tales como esperar que todos estén sentados para empezar a comer y no interrumpir a los padres mientras ellos están hablando. También se hacen comparaciones entre alimentos de los dos países cuando se dice que los chiles (México) se parecen a los pimientos de padrón (España) y que su principal diferencia es que los chiles pican siempre y los pimientos de padrón unos pican y otros no. En la misma visualización se habla de dos fiestas muy importantes en México y que despiertan mucho interés en los niños: el Día de los Muertos y la fiesta que se hace cuando una chica cumple 15 años. Como en el vídeo se habla de estas dos fiestas pero no se ven imágenes, entramos en Google y enseñamos a los alumnos algunas fotos disponibles en Internet que retratan la realidad. La celebración del Día de los Muertos fue sin duda más impactante porque causó a la vez curiosidad y miedo.

Mientras unos hacían muchas preguntas y querían ver más fotos, otros se tapaban la cara porque el tema los asustaba. Por fin, la última costumbre presentada es la siesta española. Según el vídeo, en España toda la gente duerme la siesta. Por eso, decidimos romper con esa idea, explicándoles que esta es una costumbre más habitual para quien trabaja en el comercio de calle, ya que este cierra desde las dos de la tarde hasta las cinco.

Para terminar la actividad, pensamos en propiciar un momento de reflexión, de autoconocimiento. Como hemos visto en el apartado 3.3 del profesor como mediador, el docente tiene que conocer muy bien las dos culturas, la de partida y la meta, creando en sus alumnos un espíritu crítico y de auto análisis. De este modo, pedimos a los alumnos que pensarán en una costumbre portuguesa a la mesa que probablemente chocha a los extranjeros. Inicialmente escuchamos comentarios interesantes que muestran cómo naturalmente tendemos a valorar nuestra cultura y a despreciar la de los demás: “profe, creo que no tenemos ninguna costumbre que choque a un extranjero porque somos normales. Ellos sí, son un poco raros a veces...”. La verdad es que los discentes nunca habían pensado que nosotros también tenemos costumbres raras muy propias de nuestro país y que a los de fuera les provoca extrañeza. Después de reflexionar mucho, decidimos ayudarlos con un ejemplo. Cuando vamos a un restaurante portugués el camarero nos trae casi siempre pan con unas entradas deliciosas para ir picando mientras esperamos la confección de nuestro plato, sin embargo un nativo sabe que esas entradas hay que pagarlas, no son una amabilidad del restaurante. Un extranjero piensa que si el pan está en la mesa y no lo ha pedido no le cobrarán más por eso. Con todo, no es lo que sucede, por lo que a veces se generan malentendidos entre camareros y clientes. Después de este ejemplo, muchos alumnos quisieron participar, dando su testimonio, ya que la mayoría estaba de acuerdo que se trataba de una práctica un poco desagradable, no solo para un extranjero que no sabe que tendrá que pagar, como para un nativo que no se quiere gastar mucho dinero en el restaurante y tiene que quedarse todo el tiempo con las entradas en la mesa y sin poder tocarlas.

De los tres tipos de cultura que nos presenta Miquel, en esta actividad trabajamos la *cultura esencial* (a secas) – cuando enseñamos cómo actuar a la mesa en

los dos países y también cuando damos a conocer algunas de las fiestas más conocidas de México y su importancia para los autóctonos.

ACTIVIDAD 4 – Receta de Gazpacho

Esta actividad resultó muy interesante porque a este grupo de alumnos les gusta mucho conocer platos típicos de otros países. Se ve que el gazpacho es uno de sus platos de elección y el hecho de aprender la receta los enganchó muchísimo a la pantalla. Esta actividad tenía tres objetivos: dar a conocer la receta de un plato típico español, repasar el vocabulario de la alimentación estudiado en las últimas clases y aprender el uso del imperativo. En un primer momento, les pedimos que escucharan la receta y apuntaran los ingredientes y las cantidades (anexo 7). A continuación, en una segunda visualización, les solicitamos que apuntaran todos los verbos de la receta. Sentimos la necesidad de proyectar el vídeo una tercera vez porque algunos alumnos se habían perdido. Después les preguntamos si se habían fijado en el tiempo verbal utilizado para dar las instrucciones y la mayoría de los discentes lo supo identificar porque también lo habían estudiado hacía poco en la asignatura de portugués. A partir de la receta entramos en el contenido gramatical, pidiendo a los discentes que intentaran explicar la regla de formación del imperativo. Rápidamente estos se dieron cuenta que este tiempo verbal se forma como en su lengua materna, a excepción del “vosotros”. Por fin, introdujimos la tabla de los irregulares, en la que tenían que detectar cuáles eran las irregularidades.

Además de motivadora, esta actividad pudo conciliar contenidos culturales, léxicos y gramaticales de una forma lúdica, ya que los discentes no sentían que estaban trabajando. Al final de la actividad, tras escuchar el comentario de un alumno, nos dimos cuenta de algo curioso. Inconscientemente los vídeos que elegimos siempre tienen su lado cómico e, indirectamente los alumnos asocian esta alegría a una característica de los españoles. En el vídeo, la protagonista de la receta era muy divertida y en lugar de echar sal al gazpacho le echó azúcar, con lo cual un alumno comentó: “¡qué divertidos son los españoles!”, explicándonos que todos los vídeos y anécdotas que les enseñábamos tenían esa particularidad.

En este caso, la actividad presentada desarrolla el conocimiento de la *cultura esencial* (a secas) designada por Miquel (2004:515), pues la receta de gazpacho forma parte del conocimiento compartido por los ciudadanos de cultura española.

6.3. – LAS RELACIONES INTERPERSONALES

El tema de las relaciones interpersonales es siempre uno de los más delicados una vez que es a través del contacto con otra sociedad que nos damos cuenta de sus diferencias. Para poder desarrollar este tema, pensamos en dos actividades que pasaremos a explicar a continuación.

Actividad 1 – Película “Residência Espanhola”

Esta actividad surgió de la necesidad de complementar el manual de 9.º año con contenidos socioculturales, pues como ya habíamos referido anteriormente en el apartado 2.3 (Programa de Español del Ministerio de Educación Portugués), los manuales con los que trabajamos son muy pobres en estos dominios. De ese modo, como pretendíamos pasar la película “Residência Espanhola” que habla sobre la ciudad de Barcelona, sus gentes y sus costumbres, buscamos materiales de otros manuales para una preactividad, en la que familiarizamos a los alumnos con algunos monumentos y personalidades importantes (anexo 8). En un primer momento, trabajamos el vocabulario de los lugares, o sea qué tipo de edificios podemos encontrar en una ciudad. A continuación, leímos un texto sobre la Sagrada Familia, en el que los discentes tenían que atribuir un título a cada parte del texto: descripción de un lugar, Información general y opinión personal. Desarrollamos un poco más el vocabulario del alumnado con ejercicios de sinónimos y pedimos a los discentes que, en parejas, hicieran la presentación de un monumento, basándose en el texto-modelo de la Sagrada Familia, buscando en Internet la información necesaria. Por fin, vimos en conjunto la biografía del arquitecto Antonio Gaudí, contestando las preguntas del texto. Antes de visualizar la película, solicitamos a los discentes que pensarán en palabras o temas relacionados con Barcelona. La mayoría nos dio las siguientes

respuestas: El Barça, Cataluña, Pepe Guardiola, Las Ramblas, Independencia, Camp Nou, Fútbol y Messi. Se concluye que los conocimientos de fútbol están en mayoría, por eso la proyección de la película les irá muy bien para el contacto con la cultura y normas sociales del país.

En la clase siguiente, los alumnos vieron la película y en casa intentaron contestar las preguntas de la ficha (anexo 9). Estas no tenían que ver con el enredo en sí mismo, sino con los aspectos culturales presentes. La historia habla de un estudiante francés que se va a Barcelona a hacer Erasmus y se enfrenta con una serie de diferencias socioculturales, no solo porque está en un país distinto, sino porque comparte piso con personas de otras nacionalidades. El personaje principal, nada más llegar a España se encuentra con una pareja de franceses que lo prepara psicológicamente para lo que lo espera: “cenar a las 11 de la noche”, “los bares de copas”, “una ciudad de locos” con gente inigualable en lo que toca a la diversión. Cuando Xavier llega a Barcelona descubre un barrio típico de Barcelona, con mujeres acogedoras que hablan a gritos por la ventana y que transpiran simpatía y humildad. Con esta película pretendemos no solamente evidenciar un contraste social entre España y Portugal, sino también hacer reflexionar a los alumnos de las diferencias entre Portugal y Francia. Por experiencia de años anteriores en los que proyectamos esta película, sabíamos que nuestros alumnos también comentarían la cena que la pareja de franceses prepara a Xavier: pasta con aceite de oliva y nada más. La gastronomía francesa fue objeto de críticas en clase: “Profe, ¿ellos solo van a cenar pasta con aceite de oliva? Ay, por Dios...”. En esta película también se tocan temáticas como la del extremismo en el uso del catalán. En un determinado momento los alumnos Erasmus piden al profesor que hable en castellano sino no lo podrán entender y él rechaza totalmente la idea. Más tarde, un grupo de amigos de la universidad se junta en un bar y los catalanes exponen sus motivos para actuar de determinada forma. Partiendo de esta situación, sentimos necesidad de compartir nuestra experiencia personal con los alumnos y decirles que en la película se exagera un poco, ya que durante los años en que vivimos en Barcelona nunca tuvimos que hablar en catalán. Las personas nos empiezan a hablar en ese idioma pero automáticamente cambian para el castellano cuando se dan cuenta que no somos de allí. Una vez más verificamos la importancia del testimonio del profesor

en primera persona. Como referimos en el apartado de la introducción de este trabajo, Hediger (1998:337) defiende que “Importante es que nosotros mismos hayamos visitado el lugar para poder transmitir una imagen correcta. Traspasar una vivencia propia es mucho más eficaz por su labor personal”.

Cuando entramos en el terreno de las relaciones interpersonales, nos ocurre de inmediato el binomio *Tú y Usted*. Y esta película no es una excepción. Con ella nuestros alumnos pudieron comprobar igualmente cómo funcionan las formas de tratamiento en España, a través del camarero que no conoce a Xavier y que lo trata de *tú* desde el primer momento. Al introducir la pregunta 9.2: “¿Te has fijado en la forma de tratamiento entre el camarero y el cliente?”, pretendíamos repasar el uso del *tú/usted*, preguntando también a los alumnos cuándo usamos uno y otro. Les explicamos que de hecho es un tema delicado, y aunque en España el tuteo es una forma de tratamiento más frecuente que en muchos países de Europa, no podemos provocar situaciones incómodas. Hay varias teorías que explican las normas de tratamiento en español. Para Sánchez Lobato y Alba de Diego (1980, cit. in Soler-Espiauba, 2006:74) existen dos ejes de las relaciones humanas: el vertical, relativo a la “edad, generación y autoridad” y el horizontal que concierne las “relaciones simétricas de sexo, parentesco y solidaridad”. En el primer caso, se aplicarían las formas de *usted-usted* o *usted-tú* y en el segundo solamente el *tú*. Esta teoría, al igual que muchas otras, es una buena forma de explicar la utilización de las dos formas. Con todo, no siempre corresponde a la realidad. Una vez que a nosotros nos gusta mostrar a nuestros alumnos la visión más próxima de lo cotidiano, nos parece más completa la definición de Soler-Espiauba que considera que utilizamos el *tú* cuando compartimos algo. Por consiguiente, la autora apunta tres factores que implican el tuteo: 1) el “factor pertenencia a un estatus (familiar, social, profesional, ideológico, deportivo, laboral cerrado, etc.)”; 2) los “factores psicológicos (seducción comercial, deseo de parecer más joven, creación de un ambiente tranquilizador)”; 3) el “factor grupo: (Edad, sexo, trabajo, clase social, vecindad, amigos comunes)” (2006:75). Sin embargo, Soler-Espiauba sugiere que en caso de duda, se debe emplear el *usted*. Después de esta explicación, les preguntamos a los alumnos por qué creían que el camarero de la película le trataba de *tú* a Xavier y la mayoría apuntó el segundo factor que citamos arriba, “seducción comercial” y “creación de un ambiente tranquilizador”. Todos entendieron que la intención del camarero era que el

cliente se sintiera a gusto y que a la vez lo viera como un amigo, por eso el tuteo. Y, en verdad, el truco funcionó porque se ve que Xavier se hizo cliente habitual del bar. Aprovechamos para confrontarlos con otra situación: “¿Crees que en tu país un camarero podría tutear a un cliente?”. Curiosamente, los alumnos conocen bien su realidad social y dijeron que en Portugal esa forma de tratamiento sería interpretada como falta de educación porque nuestra mentalidad no está preparada para que uno tutee a un desconocido. De igual modo, confiesan que les gustaría que las reglas no fueran tan estrictas y aprendiéramos un poco con los españoles.

Aún dentro del tema de los bares y de salir de copas, en la ficha les preguntamos a los discentes: “¿En tu país también es habitual esta costumbre de salir del trabajo e invitar a los compañeros a tomar algo?”. Nos contestaron que no. Sus padres suelen salir del trabajo e ir al supermercado o al centro comercial, pero ir a tomar algo con los amigos en el bar no. Así, les explicamos que en cuanto a esta costumbre española de frecuentar bares, cafés y restaurantes, hay un aspecto que tenemos que analizar, ya que esta práctica “favorece también relaciones informales y contactos públicos en los que la invitación surge con más facilidad” (Soler-Espiauba, 2006:82). Se socializa más fuera que dentro de casa y se cambia de bar a menudo. A los españoles les gusta pagar la ronda y se supone que a medida que van cambiando de local, le toca pagar a un amigo diferente. Como afirma León sobre su gente “convidamos siempre que celebramos algo: Un nacimiento, nuestro santo, cualquier buena noticia, o nada más porque sí, de modo que invitar se convierte, además de en corolario, en motivo de gozo” (León 2000, cit. en Soler-Espiauba, 2006:83). No obstante, esta tendencia resulta más difícil entre los jóvenes que no pueden demostrar su generosidad por falta de medios. Por eso, pagan “a escote”, método en el que se hace una división a partes iguales, independientemente de la oscilación de gastos entre los distintos consumidores. Al escuchar nuestra explicación, los discentes comentaron que esta costumbre de invitar ya se nota en el camarero que nada más conocer a Xavier, lo invita a un “chupito” a ver si él se anima.

En la pregunta 11 tenemos un diálogo entre Soledad y William, el hermano de la chica inglesa que comparte piso con Xavier. Este personaje ve a todos los extranjeros de una forma muy estereotipada, haciendo bromas desagradables con los

habitantes de la casa, que no le ven ninguna gracia. Todos se sienten muy incómodos pero solo Soledad se manifiesta verbalmente cuando aquel empieza a imitar a los españoles, afirmando que son muy orgullosos. La chica demuestra su insatisfacción con una pregunta: “Oye, ¿conoces a muchos españoles? Entonces, ¿cómo puedes hablar de los españoles?”. En ese momento, pedimos la opinión de los alumnos y todos nos dijeron que ese chico era insolente, pues hay cosas que no se pueden decir. Sin embargo, les preguntamos si el comportamiento del chico no les era familiar. En realidad, todos tenemos ideas estereotipadas de los españoles, de los alemanes y de los franceses aunque en toda la vida solo hayamos conocido uno, como en el caso de William. Todos decimos que los alemanes son fríos como Hitler, pero al ver la película nos sentimos incomodados y defendemos al pobre chico alemán que incluso era buena persona y no se merecía tamaña falta de respeto. Después de reflexionar, los discentes confesaron que sin pensarlo también usaban frecuentemente estereotipos para hablar de los extranjeros y que eso pasaba de generación en generación. Siempre habían escuchado a sus padres con discursos semejantes y la verdad es que ellos no conocían así a tantos extranjeros para poder generalizar sus comportamientos.

En la pregunta 12 surge el tema de las formas de saludar. Los alumnos se sorprendieron bastante cuando vieron que Xavier se despedía de sus amigos chicos con dos besos. Comentaron que en Portugal eso nunca podría ser posible porque pueden pensar que eres homosexual. Confesaron que solo saludan con dos besos a un hombre si este es su padre, su abuelo o su tío, nunca a un amigo de la misma edad. Tras haber preguntado por qué creen que eso no es posible en Portugal mientras que en España y Francia sí, me contestaron que a lo mejor son países con una mentalidad más abierta, donde la gente no te juzga tanto y puedes ser más natural. Estas respuestas nos sorprendieron muchísimo porque a pesar de sus quince años, los alumnos son conscientes de que vivimos en un país conservador y que si no actúas según las reglas te mirarán mal. De cierta forma, estas respuestas muestran alguna madurez, ya que revelan que conocen muy bien el país en el que viven y la mentalidad de las personas. Como refiere el Programa de Español del Ministerio de Educación Portugués (1997:5), este análisis contrastivo entre cultura materna y cultura meta es fundamental para entenderse a uno mismo.

Las preguntas 10 y 13 están de cierta forma relacionadas. En la 10, asistimos a un comentario de Anne-Sophie que molesta mucho a Xavier. La chica se queja que la ciudad de Barcelona huele muy mal y que hay sitios que parecen del tercer mundo, sin embargo su opinión no agrada nada a su amigo que rápidamente le dice que en París también hay sitios semejantes, pero que los autóctonos nunca van allí. La verdad es que no solemos hacer el turista en nuestro país y tampoco ir a las zonas menos bonitas. Una vez más tuvimos que compartir nuestra experiencia personal con los alumnos. Les confesamos que al principio cuando nos fuimos a vivir a Barcelona nos quejábamos mucho del olor de las cloacas en la calle y comentábamos con nuestros amigos que afortunadamente en Lisboa no era así, incluso teníamos una canción que decía “Cheira bem, cheira a Lisboa”, o sea que en Lisboa olía bien. Sucede que ese mismísimo año, en las vacaciones de verano trajimos a un grupo de amigas catalanas a nuestro país y decidimos dar un paseo por los barrios antiguos de la capital. Por casualidad o no del destino, ese día el olor que más sobresalía en Lisboa era el de las cloacas, el mismo aroma que nos perseguía en Barcelona y que pensábamos que no existía en nuestra ciudad. A partir de ese día no volvimos a decir que en Barcelona olía mal porque nos acordábamos siempre de nuestras amigas catalanas cantándonos el estribillo de la canción “huele bien, huele a Lisboa, ¿verdad?”. A los alumnos les hizo mucha gracia nuestra historia y dijeron que tampoco se habían dado cuenta que en nuestra ciudad había malos olores. Después de la anécdota con Anne-Sophie, el protagonista cuando volvió a su país decidió conocer las calles de París por donde los franceses nunca iban, contactar con una realidad que le era desconocida hasta entonces, pero no inexistente. En ese momento y tras haber convivido con tantas nacionalidades diferentes, Xavier confiesa que ya no se identifica solamente con la francesa, sino también con la inglesa, danesa y española. Partiendo de la experiencia de Xavier, desarrollamos con los alumnos la idea que habíamos defendido en el apartado 3.3. de este estudio sobre la importancia de conocer muy bien nuestra cultura antes de entender la del otro. Es más, descubrir la existencia del otro, es también conocerse a uno mismo. La diversidad debe ser entendida como algo positivo. Según Goytisolo (2003, cit. en Soler-Espiauba, 2009:833), “hay que sumar y no restar. La fuerza de una cultura es su capacidad para asimilar otras culturas”, evitando comportamientos etnocentristas y eso lo podemos comprobar con la experiencia del

protagonista de la película. En la pregunta 13, al pedir que comentasen el estado de espíritu del personaje, pretendíamos que los alumnos llegasen a la conclusión de que Xavier está triste por haber dejado España y sus amigos de diversas nacionalidades. Él ya no era el mismo chico que había llegado a ese país un año antes y que nunca se había dado cuenta de las particularidades de su cultura hasta contactar con otras.

Por fin, en la pregunta 15, a partir de la descripción que los alumnos hacen de los personajes, podemos entender su opinión personal. Es curioso saber la idea que los discentes tienen de cada personaje, sobre todo de William que adopta una actitud tan prejuiciosa con relación a los extranjeros. Casi todos los alumnos lo caracterizaron con adjetivos negativos tales como “racista”, “idiota”, “insolente”, “inconveniente”, “maleducado”, entre otros. Se concluye que cuando reflexiona, el alumnado sabe ponerse en el lugar del otro, recriminando las injusticias.

Con esta actividad, creemos haber conseguido transmitir la idea defendida en el MCER (2002:2) en lo que toca vencer los prejuicios y entender definitivamente que no hay culturas superiores. A través del protagonista de la historia, los alumnos pudieron entender que a pesar de las diferencias culturales, la gente se puede entender si hay comprensión y tolerancia hacia el otro. La reflexión no solo ayuda a conocernos mejor sino también a apreciar otras culturas y sociedades.

De los tres tipos de cultura designados por Miquel (2004:515), esta actividad se integraría en la *cultura esencial* (a secas), ya que trata al detalle lo no dicho, lo implícito que un extranjero no percibe.

Actividad 2 – Anuncio a un producto portugués basado en el de “Campofrío”⁸

Esta actividad fue desarrollada con nuestros grupos de 8.º año, dentro de la unidad 8 “La Publicidad”. Una vez más tuvimos que buscar material en otros manuales para poder cumplir el programa porque el libro adoptado en el colegio no presentaba algunas de las unidades didácticas. De ese modo, al final de la unidad, decidimos incluir

⁸ Campofrío – Marca famosa de embutidos que en diciembre de 2013 hizo la campaña de Navidad “Hazte Extranjero”, con la finalidad de mostrar que determinados alimentos forman parte del carácter de los españoles.

en este tema el anuncio publicitario que Campofrío creó para la campaña de navidad 2013-2014. Con esta actividad conseguimos conciliar un contenido del programa – las compras y la publicidad – con un contenido sociocultural - la forma de ser de los españoles, las relaciones interpersonales y la importancia de la gastronomía en la vida de esta gente.

La primera parte de la actividad consistía en visualizar el anuncio e indicar qué producto se está publicitando. En este caso los alumnos consiguieron entender que se trataba de un anuncio de embutidos, muy característicos en la gastronomía de España y sobre todo en la temporada navideña. Como hemos visto en el apartado 5.1. referente a la Alimentación, Soler-Espiauba (2006: 88) nos dice que el hecho de comer remonta a instantes pasados de nuestra vida, representa nuestras raíces y nuestras costumbres familiares. En este anuncio se apela mucho a la emoción, mostrando que seguramente hay otros países que pasan por una situación financiera más favorable que España y que por instantes a uno le entran ganas de cambiarse de país, buscando mejores condiciones de vida. Sin embargo, las consecuencias son gigantescas porque hay costumbres propias de nuestra gente que no encontraremos en ninguna parte del mundo. En el ejercicio 1.1 los alumnos asisten una segunda vez al anuncio y enumeran las características que van siendo referidas por los personajes: abrazarse y tocarse todo el rato, no mantener mucha distancia personal, hablar a gritos como si estuvieran sordos, el sentido del humor, invitar aunque no tengas dinero, cocinar para tres y que coman quince, estar en el bar hasta las mil. Además refuerza la idea de que no podemos renunciar a esa manera de ser y de sentir porque va con nosotros. Después de la enumeración de características, los alumnos nos preguntaron por qué se decía que los españoles no mantenían mucha distancia personal. Les explicamos un poco en qué consiste la proxémica. Esta disciplina estudia el uso del espacio entre las diferentes culturas y los procedimientos de organización del territorio personal. Cuando aprendemos un idioma y una nueva cultura, hay que conocer “cuáles son las distancias “permitidas” entre los interlocutores autóctonos, teniendo en cuenta la edad, sexo, clase social, entre otros factores” – Soler-Espiauba (2006:330). Les comentamos que según esta autora, existen *culturas de contacto* y de *no contacto*. Los españoles forman parte del primer grupo ya que necesitan el gesto y el toque para

hacerse entender. En cambio, les dimos el ejemplo de los británicos y les preguntamos si pensaban que era una cultura de contacto o no. Fácilmente nos supieron responder que es de “no contacto” porque ya se habían dado cuenta que son un pueblo más frío a la hora de expresar emociones. Posteriormente, les dejamos reflexionar: Y nosotros, los portugueses, ¿tenemos una cultura *de contacto* o de no contacto? Se hizo un silencio en el aula y de repente alguien contestó que tenemos una cultura *de contacto* porque somos más calurosos que los británicos. Entonces los confrontamos con el espacio personal en la playa y les preguntamos si les molesta cuando alguien se sienta a su lado y tiene mucho espacio para ocupar. Se rieron y confesaron que no entienden por qué hay personas que, teniendo tanto lugar donde ponerse, se sientan justo a tu lado. Les dijimos que eso tenía que ver con el espacio personal y que según la cultura, los límites aceptables van oscilando. Con esto, todos llegamos a la conclusión de que a lo mejor nosotros tenemos una cultura de semi-contacto, un término intermedio para decir que no somos como los nórdicos en la distancia, ni como los españoles en el acercamiento.

En el ejercicio 2, al igual que en el anuncio de Campofrío, los discentes tenían que reflexionar y decir qué características marcaban al pueblo portugués. Es de referir que la mayoría sintió dificultad en caracterizarse y definir los rasgos de los portugueses. Las respuestas variaron entre “melancólicos” por la *saudade*, “divertidos”, “pueblo que come mucho y bien”, “trabajadores”, “honestos”, “solidarios”, “hospitalarios”. Los grupos de alumnos hicieron un anuncio de los siguientes productos portugueses: del bacalao, de las sardinas, del aceite de oliva, del Pastel de Belén y del vino de Oporto. Cada grupo estaba constituido por cuatro alumnos que realizaron la tarea con mucha dedicación, aunque con algunas dudas porque como afirmaban “nunca habían pensado en el tema”. En el grupo había un chico angoleño que quiso hacer un anuncio al café, basándose en sus raíces y características: “Pueblo tranquilo”, “bailar kizomba”, “la música”, “jugar en la calle”, “alegría de la gente”, “tierras fértiles”, “familia y amigos”.

Esta fue una actividad muy sencilla pero de mucha reflexión y de autoconocimiento. Los discentes nunca se habían dado cuenta de la cuestión del espacio personal y dijeron que ahora entendían por qué hay países en los que se pide

permiso para todo y otros donde no hay siquiera que pedir disculpa por un encontronazo. Entendieron también que las diferencias no se justifican con la falta de educación sino con normas sociales distintas.

Si tuviéramos que designar, según Miquel (2004:515), a qué tipo de cultura pertenece esta actividad, afirmaríamos seguramente que se integra en los contenidos de la cultura esencial (a secas), las normas sociales que una sociedad estipuló como suyas, como es el caso de la distancia personal y de tocar con frecuencia a los demás.

6.4. – LA KINÉSICA

Ya hemos visto que aprender una lengua no se resume solamente a conocer sus contenidos lingüísticos, se tienen que interiorizar también sus códigos de comportamiento corporal. Como afirman Gelabert y Martinell (1990, cit. in Soler-Espiauba, 2006:325), “aprender una lengua es también aprender sus gestos”. Hay unos que son universales, sin embargo, por más increíble que parezca, entre Portugal y España, no todos los gestos coinciden, existiendo también “falsos amigos” en esta área.

Actividad 1 – La importancia de la comunicación no verbal – Gestos diferentes

Para trabajar la unidad del Periodismo y Actualidad con el grupo de 9.º año, decidimos hablarles de algo que les es muy familiar – la comunicación (anexo 12 y 13). Empezamos por preguntarles qué medios de comunicación conocían: el móvil, los correos, el fax, Internet. A continuación analizamos en conjunto un texto que mostraba cómo los jóvenes simplifican los mensajes del móvil y llegamos a la conclusión de que esta es una práctica común entre los adolescentes y sobre todo muy difícil de descodificar. Hemos hecho algunos ejercicios de descifración no solo para comprobar su dificultad de comprensión sino también para prepararlos para el vídeo siguiente. En el ejercicio 4 de la misma ficha, les proyectamos un vídeo sobre comunicación no verbal, en el que veían un primer diálogo entre una pareja de jóvenes que se comunicaban por mensajes y un segundo diálogo en el que una pareja está en un bar charlando. Es importante referir que en ambos casos el diálogo es el mismo y lo

que cambia es solamente el lugar y la forma de comunicación. En el primero diálogo la pareja que habla por mensajes acaba por desentenderse y enfadarse. En el segundo, con exactamente el mismo diálogo, la pareja mejora su relación porque la comunicación no verbal interfiere a favor de su amor. En los dos casos, la forma de despedida es “Yo también te quiero”, la primera en tono irónico, la segunda con mucho sentimiento y emoción. Los discentes concluyeron que, al final, la comunicación no verbal es importante, aunque no tanto como la verbal.

Para que pudieran reflexionar realmente sobre los dos tipos de comunicación, les enseñamos un segundo vídeo en el que los personajes nunca terminan las frases con palabras sino con gestos. De esa forma, en el ejercicio 6, se les pedía que descodificaran los gestos del vídeo. La actividad les resultó muy fácil, ya que todos los gestos coincidían con los de su país, no presentando ninguna dificultad. Así, desengañándoles de la idea de que en Portugal y en España compartimos los mismos gestos, confrontamos a los discentes con una ficha que mostraba que no debemos sacar conclusiones precipitadas (anexo 14). Después de encontrar el significado adecuado para cada gesto, teníamos que consolidar los conocimientos de alguna forma, con lo cual preparamos una actividad con el juego del ahorcado (anexo 15). Cada alumno sacaba una tarjeta con un gesto y lo representaba al grupo. La persona que adivinaba el gesto se inventaba una situación en la que este se pudiera utilizar. Por ejemplo: “Esta paella está muy rica, está para chuparse los dedos”; “lo siento, pero no podré ir a cenar con vosotros, estoy a dos velas”.

Esta actividad, de cariz más lúdico no perdió su importancia porque jugando también se aprende. Hubo situaciones en las que los alumnos tuvieron algunas dificultades en representar los gestos, pero con nuestra ayuda rápidamente los interiorizaron. Una vez más vimos que el profesor es un mediador que conoce la cultura del alumno y la cultura meta, representando una especie de puente entre estos dos mundos.

CONCLUSIÓN

Al principio de este trabajo vimos que la amplitud y complejidad del término cultura nos lleva a entender que estamos ante un concepto que abarca varios aspectos de la vida de una sociedad, sean ellos su alimentación, sus relaciones interpersonales, sus horarios, sus fiestas, su lenguaje no verbal, sus convenciones sociales, su historia, su literatura o su arte, entre otros. En este estudio nos hemos ceñido especialmente a los que conciernen a la *cultura esencial*, como define Miquel (2004:515), pues son los que normalmente nos presentan mayores dificultades. Hemos elegido algunas de las actividades que hemos hecho con nuestros alumnos, buscando mostrar de qué forma puede el profesor ser un mediador en el aprendizaje de contenidos socioculturales, seleccionando varios aspectos de una sociedad y de su cultura para trabajar en clase.

Gracias al enfoque comunicativo, lengua y cultura son indisociables, concluyéndose por ello que un profesor de idiomas no puede marginalizar el componente sociocultural en sus clases – sean ellas de lengua materna o extranjera. Este enfoque fomenta el autodescubrimiento en los alumnos y la comparación de sus costumbres con las de otros pueblos, sin recorrer a estereotipos o a cualquier juicio de valor. Además, se elimina el culto al etnocentrismo cultural y se prima la diversidad de culturas. Como consideran Côté y Simard, hay tantas culturas como comunidades, así que tenemos que saber convivir con esa realidad (2007:31).

En este estudio, hemos comprobado, de igual modo, que actualmente los profesores se preocupan bastante por enseñar cultura, no recurriendo a métodos anticuados, sino a documentos auténticos o debidamente estructurados según la unidad didáctica en cuestión. Tras observar el éxito de la puesta en práctica de nuestras actividades, podemos considerar que los contenidos socioculturales que tratamos se adaptan bien al enfoque por tareas, si los evaluamos por el entusiasmo que provoca en los alumnos y el sentimiento de satisfacción en los profesores.

Concluimos afirmando que esta propuesta de actividades es, en nuestra opinión, una herramienta útil de trabajo, sirviendo a la vez de momento de motivación en el discurrir de una unidad didáctica y de prevención de malentendidos en la lengua y cultura meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cervantes, M. (2011). *Don Quijote de la Mancha*. Edición de John Jay Allen, Vol I. Madrid: Cátedra.
- Côté, H. y Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français*. Canada : PUL.
- Cunha, C. y Lindley, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Lindley, L. (1986). *Sobre “Formas de Tratamento” na Língua Portuguesa*. Lisboa: Coleção Horizonte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez e I. Santos (Drs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 511-531.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Castele, A. V. (2009). El Desarrollo de la Competencia intercultural en el aula de español para fines específicos. En A. B. Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M. I. Fernández Barjola (Eds.). *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0855.pdf

(Consultado el 1/12/2013)

Galindo, M. (2005). La Importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=181056>

(Consultado el 01/08/2014)

Hediger, H. (1998). ¿Cómo transmitir Lengua y Cultura en las clases de E/LE? En Manuel Ramiro Valderrama (Ed.). *Actas del XXXIII Congreso de AEPE*. Soria: Universidad de Valladolid.

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_26.pdf

(Consultado el 1/12/2013)

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*.

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

(Consultado el 4/04/2014)

Learn Spanish Gestures (2009, Julio 6-10). *The Guardian*.

Disponible en:

<http://www.theguardian.com/travel/series/learn-spanish+content/gallery>

(Consultado el 10/06/2014)

Miquel, L. y N. Sans (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE*, 0.

Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

(Consultado el 4/04/2014)

Programa de Espanhol Língua Estrangeira – 3.º Ciclo do Ensino Básico. (1997)

Disponible en:

<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>

(Consultado el 4/04/2014)

Programa de Português do Ensino Básico (2009)

Disponible en:

<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>

(Consultado el 30/07/2014)

Santamaría, R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de EspañolL2 / LE: Una propuesta didáctica.

Disponible en:

<http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf>

(Consultado el 4/04/2014)

Soler-Espiauba, D. (2009). Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El Trasvase Intercultural. En A. B. Clavero , J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M. I. Fernández Barjola (Eds.). *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0819.pdf

(Consultado el 1/12/2013)

Vellegal, A. M. (2009). Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados: El componente sociocultural en la clase de ELE. *MarcoELE*, 9.

Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf

(Consultado el 1/12/2013)